

Diskussionen im Geographieunterricht – Eine Untersuchung zum Umgang mit und zur Förderung von Kommunikationskompetenz

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades
"doctor rerum naturalium"
(Dr. rer. nat.)
im Fach "Didaktik der Geographie"

eingereicht von Sophia Kulick

am 28.03.2014

an der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät II
der Humboldt Universität zu Berlin

Tag der Disputation: 28.08.2014

Gutachter: Prof. Dr. Hans-Dietrich Schultz
Prof. Dr. Anke Uhlenwinkel
Prof. Dr. Péter Bagolo-Simó

Danksagung

Die vorliegende Arbeit wäre ohne die Mithilfe vieler Menschen nicht möglich gewesen. Ich möchte die Gelegenheit nutzen, mich bei einigen von ihnen ausdrücklich zu bedanken.

Mein besonderer Dank gilt meinen Betreuern und Gutachtern für ihren fachlichen Rat, ihre freundschaftliche Unterstützung und ihr in mich gesetztes Vertrauen.

Für das Zustandekommen der empirischen Daten möchte ich mich in besonderem Maße bei den Lehrkräften, Schülern und ihren Eltern bedanken, die mich so bereitwillig an ihrem Unterricht teilhaben ließen. Für die Erhebung der quantitativen Daten danke ich zudem den Lehramtsstudenten der Universität Potsdam, die für mich in ihren Hospitationsstunden den Unterricht so aufmerksam beobachtet haben. Ich wünsche ihnen eine erfolgreiche und glückliche Zukunft im Lehrberuf.

Ich danke meinen Kollegen an der Universität Potsdam, allen voran den studentischen Hilfskräften der Arbeitsgruppe Didaktik, die mich in all der Zeit mit Rat und Tat unterstützt haben.

Großer Dank gilt meiner Familie, meinen Freunden und vor allem meinem Partner. Ohne ihren moralischen und materiellen Beistand wäre die Realisierung dieses Projekts undenkbar gewesen. Meinen Kindern danke ich für die Schaffenskraft, die sie mir seit ihrer Geburt gegeben haben.

Abkürzungsverzeichnis

DGfG	Deutsche Gesellschaft für Geographie
KMK	Kultusministerkonferenz
LISUM	Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg
MBJS	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg
RLP	Rahmenlehrplan bzw. Rahmenlehrpläne
SBJS	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin
SBJW	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin
Sek I	Sekundarstufe I
Sek II	Sekundarstufe II
TZI	Themenzentrierte Interaktion

Formale Hinweise

Fremdsprachige Begriffe oder Zitate sind im Text kursiv geschrieben, um sie vom deutschsprachigen Text abzuheben. Gleiches gilt für generelle Worthervorhebungen und Begriffsdefinitionen.

Die Verwendung der Abkürzung „vgl.“ für „vergleiche“ steht nicht für indirekte Zitate, sondern für widersprüchliche Auffassungen oder Ergebnisse an anderer Stelle. Sinngemäße oder näher erläuternde Aussagen an anderer Stelle werden mit „siehe“ angekündigt. Die Angabe „o. S.“ steht für „ohne Seite“ und soll Literaturquellen aus dem Internet anzeigen, für die es keine Seitennummerierung gibt.

Zitate, die sich über mehr als zwei Zeilen erstrecken, werden eingerückt. Auslassungen oder für das Verständnis wichtige Einfügungen werden durch eckige Klammern gekennzeichnet. Im Folgenden sollen zu Gunsten einer besseren Lesbarkeit nicht die beiderseitigen Geschlechterbezeichnungen, sondern die maskuline Form benutzt werden. Ich bitte die Leserinnen dieser Arbeit um Verständnis für diese Handhabung.

Zur leserfreundlicheren Gestaltung werden Fußnoten in den Text eingefügt, wenn sie:

- auf weiterführende Literatur hinweisen oder Quellenbeispiele auflisten, auf die im Text nicht weiter eingegangen wird.
- ergänzende bzw. vertiefende, oder erklärende Bemerkungen darstellen.

Inhaltsverzeichnis

Seite

1	Einleitung	1
2	Grundlagen zu Diskussionen im (Geographie-) Unterricht	6
2.1	„Diskussion“ – Begriffsklärung	7
2.2	Notwendigkeit von Diskussionen im (Geographie-) Unterricht	13
2.2.1	Diskussionen fördern die Entwicklung von Kommunikationskompetenz	14
2.2.2	Diskussionen demokratisieren das Klassenzimmer	23
2.2.3	Diskussionen unterstützen die Moral- und Werteerziehung	30
2.2.4	Diskussionen fördern die Entwicklung kognitiver Kompetenzen	35
2.2.5	Schüler wollen diskutieren	38
2.2.6	Häufigkeitstendenzen und mögliche Gründe gegen den Einsatz von Diskussionen im Unterricht	39
2.3	Gestaltungsmodalitäten von Unterrichtsdiskussionen	45
2.3.1	Die wichtigsten Handlungsmuster beim Diskutieren	45
2.3.1.1	Argumentieren	46
2.3.1.1.1	Argumentationsanalyse ohne Toulmin	62
2.3.1.1.2	Argumentationsstile	67
2.3.1.1.3	Argumentationsfehler	73
2.3.1.2	Zuhören	77
2.3.2	Diskussionsphasen	85
2.3.2.1	Vorbereitung	86
2.3.2.2	Durchführung	90
2.3.2.3	Auswertung	95
2.3.2.4	Weiterführung	99
2.3.3	Diskussionsbeeinflussende Faktoren	100
2.3.3.1	Diskussionsleiter	100
2.3.3.2	Diskussionsregeln	106
2.3.3.3	Äußere Diskussionsbedingungen	110
2.3.4	Inhaltliche Diskussionsformen	112
2.3.4.1	Klärungsdiskussion	114
2.3.4.2	Pro-Contra Diskussion	115
2.3.4.3	Konfrontationsdiskussion	117
2.3.5	Organisatorische Diskussionsformen	120
2.3.5.1	Klassendiskussion	120
2.3.5.2	Gruppendiskussion	122
2.3.5.3	Podiumsdiskussion	124
2.3.5.4	Debatte	130

3	Diskussionsthemen im Geographieunterricht	138
3.1	Beschaffenheit geeigneter Diskussionsthemen	138
3.2	Taylors <i>geographical concepts</i>	144
3.2.1	<i>Geographical concept: place</i>	145
3.2.2	<i>Geographical concept: space</i>	146
3.2.3	<i>Geographiacal concept: scale</i>	147
3.2.4	<i>Geographical concept: diversity</i>	148
3.2.5	<i>Geographical concept: perception and representation</i>	149
3.2.6	<i>Geographical concept: change</i>	149
3.2.7	<i>Geographical concept: interaction</i>	150
4	Teilzusammenfassung	152
5	Quantitative Erhebung zur Durchführung von Diskussionen im Geographieunterricht an Schulen in Berlin und Brandenburg	155
5.1	Methodische Vorgehensweise	159
5.2	Ergebnisse und Diskussion	164
5.3	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	177
6	Qualitative Untersuchung zur Gestaltung von Diskussionen im Geographieunterricht an zwei Gymnasien	179
6.1	Methodische Vorgehensweise	181
6.2	Ergebnisse und Diskussion	189
6.2.1	Analyse der Diskussionsvorbereitung	198
6.2.1.1	Analyse der inhaltlichen Vorbereitung	201
6.2.1.2	Analyse der organisatorischen Vorbereitung	207
6.2.1.3	Analyse der metakognitiven Vorbereitung	214
6.2.2	Analyse der Durchführungsphase	216
6.2.2.1	Analyse der Diskussionsthemen	222
6.2.2.2	Analyse der äußeren Diskussionsbedingungen	228
6.2.2.3	Analyse der Diskussionsleitung	233
6.2.2.4	Analyse diskussionsrelevanter Gesprächsfähigkeiten	253
6.2.2.4.1	Analyse der Argumentationskompetenz	263
6.2.2.4.2	Analyse der Zuhörfähigkeiten	288
6.2.2.5	Analyse der Geographiespezifika der Argumentationen	305
6.2.3	Analyse der Auswertungsphase	337
6.2.3.1	Analyse der inhaltlichen Auswertung	339
6.2.3.2	Analyse der metakommunikativen Auswertung	342
6.2.3.3	Analyse der methodischen Auswertung	349
6.2.4	Analyse der Diskussionsweiterführung	353
6.2.5	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	358
7	Idealverlauf einer Diskussion im Geographieunterricht	374
8	Fazit und Ausblick	406

9	Literaturverzeichnis	409
	Anhang	440
	Eidesstattliche Erklärung	451

Abbildungsverzeichnis

	Seite
Abb. 1: Dimensionen geographischer Argumentationskompetenz.....	19
Abb. 2: Stufen der ethischen Rücksichtnahme bei Entscheidungen.....	32
Abb. 3: In Diskussionen erforderliche kritische Denkfähigkeiten.....	38
Abb. 4: Argumentstruktur nach Toulmin (1958)	49
Abb. 5: Bewertungsschema schriftlicher Argumentationen	56
Abb. 6: Typologie plausibler Muster der Alltagsargumentation.....	68
Abb. 7: Ablauf einer Diskussion	93
Abb. 8: Ablauf eines Planspiels	127
Abb. 9: Phasen des Entscheidungsspiels.....	128
Abb. 10: Ablauf und Aufgaben der Redner während Britischer Parlamentsdebatte	132
Abb. 11: Ablauf und Sitzordnung in einer Amerikanischen Debatte	133
Abb. 12: Ablauf einer Pro-Contra-Debatte	134
Abb. 13: Sitzordnung in einer Pro-Contra-Debatte.....	134
Abb. 14: Die Komplexität des Konzepts <i>place</i>	146
Abb. 15: Diskussionsverteilung nach Didaktischem Ort	169
Abb. 16: Dokument-Portraits der videographierten Diskussionen	217
Abb. 17: Redigiertes vollständiges Argument nach Toulmin (1958) aus Diskussion 3, Zeilen 1134-1143	264
Abb. 18: Redigiertes Elementarformat eines Arguments nach Toulmin (1958) aus Diskussion 5, Zeilen 985-990	265
Abb. 19: Redigiertes einfaches Argument nach Walton (2006) aus Diskussion 1, Zeilen 462-465	266
Abb. 20: Redigiertes konvergentes Argument nach Walton (2006) aus Diskussion 2, Zeilen 426-432	266
Abb. 21: Redigiertes divergentes Argument nach Walton (2006) aus Diskussion 5, Zeilen 936-944	266
Abb. 22: Redigiertes verknüpftes Argument nach Walton (2006) aus Diskussion 3, Zeilen 166-175	267
Abb. 23: Redigiertes fortlaufendes Argument nach Walton (2006) aus Diskussion 9, Zeilen 235-249	267
Abb. 24: Inhaltliche und metakommunikative Auswertung mithilfe einer Posterbewertung in Diskussion 5	348
Abb. 25: Bedeutung Chinas anhand <i>Der Spiegel</i> Titelbilder	376
Abb. 26: Bevölkerungsverteilung in China nach dem Zensus 2010	377
Abb. 27: Interprovinziale Migrationsströme in China	378
Abb. 28: a) Chinesische Bevölkerungsentwicklung, wenn die aktuelle Bevölkerungspolitik beibehalten wird, 2010-2050,	

b) Chinesische Bevölkerungsentwicklung unter veränderten Bevölkerungspolitiksszenarios, 2010-2050,	
c) Altersstrukturentwicklung der chinesischen Bevölkerung, 2010-2050.....	383
Abb. 29: a) Verteilungsmuster der Bevölkerung über 65 Jahre in den chinesischen Provinzen (links = 1982, rechts = 2010),	
b) Verteilungsmuster der Bevölkerung bis 14 Jahre in den chinesischen Provinzen (links = 1982, rechts = 2010).....	385
Abb. 30: Die Argumentationskette	394
Abb. 31: Infoblatt zu Diskussionen im Geographieunterricht	395
Abb. 32: Sitzordnung und Rotationsrichtungen beim Kugellager.....	396
Abb. 33: Vollständiges Argument nach Toulmin (1958) zur Bevölkerungsproblematik in China.....	398
Abb. 34: „Zielscheibe“ zur Diskussionsauswertung.....	404

Tabellenverzeichnis

	Seite
Tab. 1: Ziele der Gesprächserziehung.....	16
Tab. 2: Demokratische Handlungskompetenz	24
Tab. 3: Varianten des genetischen Fehlschlusses.....	75
Tab. 4: Bewertung von Diskussionsweisen.....	85
Tab. 5: Beschreibung der Niveaustufen mithilfe der Beobachtungsvariablen.....	161
Tab. 6: Beschreibung inhaltlicher Diskussionsformen mithilfe der Beobachtungsvariablen	162
Tab. 7: Diskussionshäufigkeit nach Klassenstufen	165
Tab. 8: Diskussionshäufigkeit nach Schulformen.....	167
Tab. 9: Diskussionshäufigkeiten in den Sekundarstufen I / II	167
Tab. 10: Bestandteile von Lehrerprofessionalität	169
Tab. 11: Diskussionsthemen nach Sekundarstufen	171
Tab. 12: Niveaustufen der Diskussionen nach Klassenstufen.....	173
Tab. 13: Inhaltliche Diskussionsformen nach Klassenstufen.....	174
Tab. 14: Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse.....	177
Tab. 15: Vereinfachter Codierleitfaden zur Geographiespezifik der Schüleräußerungen	187
Tab. 16: Videographierte Diskussionen im Überblick.....	190
Tab. 17: Rahmenlehrplanbezug der Diskussionsthemen	223
Tab. 18: Prozentuale Verteilung inhaltlicher Argumentationsmuster in den videographierten Diskussionen	284
Tab. 19: Prozentuale Verteilung der Bezugsquellen inhaltlicher Argumentationsmuster	285
Tab. 20: Vergleichende Betrachtung zwischen Bevölkerungsdichte und HDI an ausgewählten Beispielen	310
Tab. 21: Prozentualer Anteil geographischer und nichtgeographischer Argumente an der Gesamtargumentation der einzelnen videographierten Diskussionen	312
Tab. 22: Vorkommen der <i>geographical concepts</i> in den videographierten Diskussionen	315
Tab. 23: Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse.....	359
Tab. 24: Entwicklung demographischer Indikatoren in China zwischen 1953 und 2010.....	382

1 Einleitung

„Die Mobilisierung kommunikativer Kompetenzen der SchülerInnen ist ein notwendiger Vorgang, um ihre Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen zu gewährleisten“ (Wenzel 1995, S. 142).

Kompetenzorientierung im Unterricht ist spätestens seit dem „PISA-Schock“ in aller Munde und gilt vielerorts als Antwort auf die bundesweite und fächerübergreifende Debatte um Verbesserungsmaßnahmen des Bildungswesens (Schott / Ghanbari 2008, S. 9). Dabei stellt die Kommunikationskompetenz in allen im Zuge der Kompetenzorientierung bisher beschlossenen Bildungsstandards diverser Fachdidaktiken eine entscheidende im Unterricht zu fördernde Kompetenz dar. Grund dafür ist die bereits im Eingangszitat formulierte Tatsache, dass Kommunikationskompetenz eine wichtige Voraussetzung für die Teilhabe an der Gesellschaft ist. Um es mit den Worten von Watzlawick / Beavin / Jackson (1969, S. 53) auszudrücken: „man kann nicht nicht kommunizieren.“ Deshalb sollte ein Jeder um die Möglichkeiten und Wirkungen seiner Äußerungen Bescheid wissen und sie in entsprechenden Situationen adäquat einsetzen können. Dabei ist die Argumentationsfähigkeit als Baustein allgemeiner Gesprächskompetenz (Spiegel 2006a, S. 74) eine für das Mitgestalten der Gesellschaft essentielle Fähigkeit, um andere von eigenen Ansichten, Ideen oder Einwänden zu überzeugen und gleichzeitig für rationale Entscheidungen Argumentationsfehler oder Manipulationsversuche anderer aufzudecken. Argumentative Diskurse dienen nicht nur der Persönlichkeitsentwicklung, sondern sind auch eine wichtige Form wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung. Die Fähigkeit auf diese Weise Wissen zu generieren, muss im Unterricht entwickelt werden¹. Schließlich extrahieren Zohar / Nemet (2002, S. 38) aus Befunden der Argumentationsforschung die Erkenntnis, dass unabhängig vom Geschlecht die größte Entwicklung argumentativer Fähigkeiten im Alter zwischen acht und achtzehn Jahren stattfindet. Später lassen sich kaum noch Zuwächse diesbezüglich verzeichnen (ebd.).

Mündliche argumentative Diskurse werden auch als Diskussion oder Debatte bezeichnet (siehe 2.1). Grundsätzlich verfolgen solche Gespräche das Ziel, gemeinschaftlich eine auf ein bestimmtes Thema bezogene Frage, die unterschiedliche Sichtweisen herausfordert, verwoben, gesprächskulturvoll und erkenntnisreich zu beantworten (Polzius 1992, S. 28 f.). Eine Metaanalyse empirischer Studien von Hattie (2012, S. 267) nennt *Classroom discussions*² als siebtgrößte Einflussgröße auf Schülerleistungen. Sie bieten eine hervorragende Möglichkeit die logischen und sprachlichen Fähigkeiten von Schülern zu fordern und zu fördern (Dillon 1994, S. 111). Gleichzeitig führen sie Schülern die Notwendigkeit vor Augen für kritisches Bewerten oder Klären von Sachverhalten, Beweise nicht nur zu ergründen, sondern unterschiedliche Interpretationen für sie zu suchen, um statt einseitiger dogmatischer Betrachtungsweisen synoptische zu ent-

¹ siehe Bildungsstandards im Fach Mathematik für die Allgemeine Hochschulreife (KMK 2012, S. 15)

² Vorab der Veröffentlichung der deutschen Ausgabe von „*Visible learning for teachers*“ wird der Begriff auf einer deutschen Internetseite zur Hattie Studie mit „Unterrichtsgespräch“ übersetzt (Waack 2013, o. S.), während seine Beschreibung dem hier verwendeten Begriff der „Unterrichtsdiskussion“ entspricht.

wickeln (ebd.). Die Konfrontation mit den Sachverhalt betreffenden Perspektiven anderer hilft Schülern, eigene Sichtweisen und Erklärungen zu entfalten, die im Idealfall keine bloße Übernahme, sondern ein Überdenken anderer Theorien darstellen (Mason 1996, S. 412).

Die Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) hat *auch* als Reaktion auf die Ergebnisse der Internationalen PISA Studien 2006 eigene Standards zur Qualitätssicherung und inhaltlichen Weiterentwicklung des deutschen Geographieunterrichts beschlossen. Die darin festgelegten, maximal zu erzielenden Standards im Bereich Kommunikationskompetenz sehen ebenfalls den Einsatz von Diskussionen vor. Es heißt:

„Schülerinnen und Schüler können:

- S5: im Rahmen geographischer Fragestellungen die logische, fachliche und argumentative Qualität eigener und fremder Mitteilungen kennzeichnen und angemessen reagieren
- S6: an ausgewählten Beispielen fachliche Aussagen und Bewertungen abwägen und in einer Diskussion zu einer begründeten Meinung und/oder einem Kompromiss kommen (z. B. Rollenspiele, Szenarien)“ (DGfG 2012, S. 22 f.)³.

Den eigens erlebten Geographieunterricht eingedenk sind derartige Möglichkeiten zur Argumentation aus Rollensicht sowie zur kritischen Reflektion eigener Argumente oder der anderer zu geographischen Sachverhalten eher die Ausnahme. Tatsächlich lassen sich mit Blick in die im Untersuchungsraum aktuell gültigen Brandenburger und Berliner Rahmenlehrpläne (RLP) jedoch vielfältige geographierelevante Diskussionsanlässe feststellen (siehe MBS 2008 / 2011, SBJS 2006a / b). Gerade Interessenkonflikte beteiligter Akteure bei raumplanerischen Entscheidungsfragen, aber auch die Verfolgung der Leitgedanken Umweltschutz, Nachhaltigkeit und Menschenrechte bei der Bewertung solcher Entscheidungen sind nicht nur diskussionswürdig, sondern verlangen für ihr möglichst ganzheitliches Verständnis auch die Betrachtung dieser Diskussionsgegenstände aus geographischer Perspektive. Ein prominentes regionales Beispiel ist die aktuelle Debatte um die Genehmigung und Abwicklung des Baus des Großflughafens BER. Die Schüler in der Region könnten beispielsweise im Rahmen einer Diskussion im Geographieunterricht klären, welche Standortbedingungen den Bau und die Flugrouten beeinflusst haben, wie sich die vielen Fehler bei der Realisierung auf die Region und die dort lebenden Menschen auswirken oder welche Maßnahmen zur Verhinderung der heutigen Situation möglich gewesen wären. Thematisch wäre eine solche Diskussion in der Sekundarstufe II (Sek II) im Themenfeld Siedlungsentwicklung und Raumplanung (MBS 2011, S. 17) zu führen.

Ein erster Blick in das empirische Material dieser Arbeit lässt erkennen, dass einige Lehrkräfte durchaus aufgeschlossen gegenüber solchen Diskussionen sind. Auf die Frage, wie häufig sie mit ihren Schülern diskutiert, antwortet eine Lehrerin der achten Klasse in einem an eine videographierte Diskussion anschließenden Interview:

„Eigentlich sehr häufig. Weil man ja diesen Unterricht auch problemorientiert anlegt. Man hat ja verschiedene Möglichkeiten Material zu sammeln heutzutage und wir haben auch oft

³ Der vollständige Titel „Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss“ wird im Folgenden mit „Bildungsstandards“ abgekürzt. Gemeint sind jedoch stets die erreichten Standards nach Abschluss der zehnten Klasse.

hier einen Computer stehen, sodass wir auch viele Sichtweisen immer einbeziehen können und von daher kann ich sagen, ist es sehr oft“ (Zitat Lehrerin 2).

Die Lehrerin stellt in diesen Diskussionen jedoch auch Defizite im Bereich der Kommunikationskompetenz ihrer Schüler fest, an denen sie arbeiten möchte:

„Naja was ich vorhin schon gesagt hatte, dass sie halt manchmal nicht mehr so ganz auf sich eingehen, also dass die Diskussion nicht aufbaut, sondern dass dann plötzlich jemand wieder komplett das Thema wechselt und wenn die älter werden, möchte man natürlich, dass das dann nicht mehr vorkommt, sondern dass die da halt dann wirklich noch mehr aufeinander hören - thematisch halt manchmal auch, dieses Abschweifen und Spekulieren“ (Zitat Lehrerin 2).

Sie betont zudem einige Schwierigkeiten der Schüler, wenn auch stereotypisierend auf die Mädchen der Untersuchungsklasse bezogen, konkrete Argumente zu formulieren:

„Zum Beispiel viele Mädchen können weniger unterscheiden, also argumentiere ich jetzt oder ist das bloß so ein Gefühl. Was ist ein richtiges Argument? Was heißt ‚begründen‘ in dem Fall? Da müssen die sich helfen lassen“ (Zitat Lehrerin 2).

Im weiteren Verlauf des Interviews bemängelt dieselbe Lehrerin jedoch den Zeitmangel in ihrem Schulfach, um an diesen Fähigkeiten zu arbeiten und wünscht sich mehr fachdidaktische Unterstützung, aber auch Verantwortungsübernahme auf Seiten des Deutschunterrichts. Erst mit Budke (2012a) erschien eine Handreichung für Geographielehrkräfte zur Schulung dieser Kompetenzen. Zudem gibt es zu den Gesprächsfähigkeiten der Schüler im Geographieunterricht bislang kaum empirische Untersuchungen. Erste Versuche einer Feststellung des Status quo finden sich bei Serwene (2009) bezogen auf bilinguale Diskussionen sowie bei Budke / Uhlenwinkel (2011) hinsichtlich schriftlicher geographischer Argumentationen. Dagegen existieren umfangreiche Erkenntnisse zu Diskussionen und Argumentationen im Unterricht vor allem aus internationaler Sicht in anderen Fachdidaktiken (siehe 2.2). In ihnen werden einerseits viele Feststellungen der zitierten Lehrerin bestätigt, andererseits widerlegen die meisten von ihnen ihre Aussage zur Häufigkeit von Diskussionen im Unterricht und entsprechen eher den zuvor berichteten persönlichen Erfahrungen (siehe 2.2.6).

Das aus geographiedidaktischer Sicht bestehende Forschungsdesiderat soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit durch die Untersuchung des Für und Widers sowie des quantitativen und qualitativen Einsatzes von Diskussionen im Geographieunterricht geschlossen werden. Es gilt die tatsächliche Umsetzung der Forderungen von Fachdidaktikern und Bildungsstandards der DGfG (2012, S. 22 f.) nach Diskussionen im Unterricht zu überprüfen. Dabei soll auf festgestellte Probleme mit konstruktiven Verbesserungsvorschlägen reagiert werden. Der Aufbau der Arbeit ist in acht Kapitel strukturiert und orientiert sich an fünf Leitfragen:

1. Warum soll im Geographieunterricht diskutiert werden?
2. Wie sollen Diskussionen im Geographieunterricht aussehen?
3. Wie häufig wird im Geographieunterricht diskutiert?
4. Wie werden Diskussionen im Geographieunterricht gestaltet?

5. Wie können Diskussionen im Geographieunterricht verbessert werden?

Für die Beantwortung dieser Leitfragen ist eine grundlegende Definition von Gesprächsereignissen zu treffen, die als Diskussion zu bezeichnen sind (siehe 2.1). Erst wenn diesbezüglich Einigkeit besteht, können Unterrichtsdiskussionen klassifiziert und die für ihre Führung notwendigen Fähigkeiten bewertet werden. Eine Analyse des aktuellen Forschungsstandes zu Diskussions- und Argumentationsfähigkeiten sowie deren Förderung im Unterricht weist nicht nur auf den kommunikativen Fähigkeitserwerb durch Diskussionen hin, sondern auch auf deren Potential für das Erreichen anderer Bildungsziele. Diese positiven Effekte sollen den Hindernissen der Schule und den Einwänden des Lehrpersonals hinsichtlich dieser Gesprächsform und dem bereits beklagten, aktuell herrschenden Diskussionsmangel im Geographieunterricht entgegengesetzt werden (siehe 2.2). Im Anschluss folgt die Bestimmung eines ‚Diskussionsideals‘, an welchem sich die in Kapitel 6 untersuchten Diskussionen im Geographieunterricht messen lassen müssen (siehe 2.3). Hierzu wird vor allem auf die Erkenntnisse fachfremder Didaktiken und Wissenschaften zum Aufbau und zur Gestaltung von Diskussionen und Argumenten zurückgegriffen. Dazu gehören namentlich die Beiträge von Stephen Toulmin (1958), Gerd Polzius (1992), Carmen Spiegel (1999, 2004, 2006a/b), Rüdiger Vogt (2002) und Harald Wohlrapp (2008). Bereits in den 1960er und 70er Jahren wurde das Potential von Diskussionen für Schule und Ausbildung beworben. Aus dieser Zeit stammen einige Handreichungen, deren Inhalte sich von heutigen Ratgebern dieser Art kaum unterscheiden bzw. diese sogar durch detailliertere Ausführungen ergänzen.

Mit Blick auf die Geographie wird in Kapitel 3 neben allgemeingültigen Kriterien zur Auswahl und Beschaffenheit geeigneter Diskussionsthemen eine Grundlage für die Beurteilung der fachlichen Relevanz der Diskussionen im empirischen Teil geschaffen. Aufgrund der anhaltenden Debatte um die Aufgaben und Identität des deutschen Geographieunterrichts wird hierfür auf die *geographical concepts* von Liz Taylor (2008) zurückgegriffen. Mithilfe dieses Ansatzes können geographische von nichtgeographischen Argumenten anhand eindeutiger Kriterien unterschieden werden.

Nach einer ersten Teilzusammenfassung der theoretischen Ausführungen (Kapitel 4) folgt die Beantwortung der dritten und vierten Leitfrage. Während Frage 3 nur quantitativ forschend zu beantworten ist, verlangt die Beantwortung der Frage 4 eine qualitative Analyse von Unterricht. Daher besteht der Forschungsbeitrag dieser Arbeit aus zwei voneinander losgelösten empirischen Untersuchungen mit jeweils eigenem Forschungsdesign. Beide verfolgen die Leitgedanken der Exploration und Evaluation. Die Beantwortung der Frage nach der Häufigkeit von Diskussionen im Geographieunterricht in Kapitel 5 erfolgt mittels einer systematischen Beobachtungsstudie anhand eines Bewertungsschemas. Sie versucht einen Überblick über bestehende Häufigkeitstendenzen zu Diskussionsgewohnheiten im deutschen Geographieunterricht sowie in unterschiedlichen Schulformen und Jahrgangsstufen zu ermitteln. Dafür werden 1414 Geographieunterrichtsstunden an Schulen in Berlin und Brandenburg analysiert. Die Untersuchung soll exemplarisch prüfen, ob fachrelevante Diskussionen tatsächlich nur selten Bestandteil des Geographieunterrichts sind.

Eine andere Zielsetzung und Herangehensweise verfolgt die qualitative Untersuchung in Kapitel 6. Innerhalb einer Fallstudie, die neun Unterrichtsdiskussionen ausführlich analysiert, wird überprüft, inwieweit das in Kapitel 2 formulierte Diskussionsideal und dessen methodische Umsetzungsmöglichkeiten in Diskussionen im Geographieunterricht realisiert werden. Anhand von Videoanalyse und qualitativer Inhaltsanalyse werden zudem die Geographiespezifika der Diskussionen sowie die Gesprächs- und Argumentationsfähigkeiten der Schüler sowie die für deren Unterstützung und Förderung vorhandenen Fähigkeiten der Lehrkräfte mit den im Theorie-Teil formulierten Anforderungen verglichen. Die Untersuchungen zur Demonstration und Förderung von sprachlichen Fähigkeiten der Beteiligten sowie zur Behandlung von Fachinhalten in den videographierten Diskussionen berücksichtigen eine Überprüfung der Forderung von Elisabeth Stern (u. a. 2003, S. 30 ff.) nach Kompetenztraining, das nicht losgelöst von Inhalten geschieht. Auf zusätzliche Untersuchungen des fachlichen Erkenntnisgewinns der Schüler durch die videographierten Diskussionen wird wegen der Fokussierung auf die Kommunikationskompetenz jedoch verzichtet. Für die Interpretation der Daten und mögliche Erklärungen der Untersuchungsergebnisse werden mitunter die in halbstandardisierten Interviews formulierten Auffassungen und Einschätzungen der an der Untersuchung beteiligten Lehrkräfte herangezogen.

Die empirischen Untersuchungen offenbaren Defizite im Umgang mit und in der Förderung von Kommunikationskompetenz in Diskussionen im deutschen Geographieunterricht. Diese scheinen zum Großteil auf mangelnde Lehrerkenntnis und -übung bezüglich entsprechender Verfahrensweisen zu beruhen. Ansätze zur Behebung dieser Missstände sollen exemplarisch an einem praktischen Beispiel gegeben werden, das eine im Sinne dieser Arbeit idealverlaufende Unterrichtsdiskussion skizziert (Kapitel 7). Eine Überprüfung der Wirksamkeit, der in ihr verwendeten Methoden und Handlungshilfen hinsichtlich der Förderung von Kommunikationskompetenz und des inhaltlichen Erkenntnisgewinns der Schüler obliegt allerdings zukünftigen Forschungsunternehmungen.

Die Arbeit schließt mit einem Fazit und dem Ausdruck von Vertrauen in den Mehrwert von Unterrichtsdiskussionen sowie der Aufforderung an Lehrkräfte, sie zukünftig als gewinnbringende Form der Erkenntnis- und Kompetenzvermittlung abwechslungsreicher, regelmäßiger und durchdachter in den Geographieunterricht zu integrieren (Kapitel 8).

2 Grundlagen zu Diskussionen im (Geographie-) Unterricht

„Ein Leben ohne Diskussionen gibt es nicht. Und deshalb wäre es angebracht, dass auch jedermann mit ihnen in angemessener Weise umgehen könnte“ (Van Ments 1992, S. 9).

Dieses Zitat unterstreicht die in der Einleitung formulierte Notwendigkeit, nicht nur Kommunikationskompetenz im Unterricht zu schulen, sondern auch die Fähigkeit zum argumentativen Diskurs zu fördern. Schließlich ist es Aufgabe eines jeden Fachunterrichts die Schüler auf eine Welt nach der Schule vorzubereiten. Hierzu gehört auch das Erlernen kommunikativer Diskussionspraktiken zur friedlichen und demokratischen Konfliktlösung sowie zur gemeinsamen Erkenntnisgewinnung. Die Geschichte von Diskussionen als Unterrichtsform in der Schule wurde unter anderem von Broweleit (1980) und Vogt (2002) anschaulich dargestellt. Außerhalb der Schule wurden die heutigen Normvorstellungen zur Gestaltung und Funktion von Diskussionen durch das aufsteigende Bürgertum des 18. Jahrhunderts entwickelt, welches Diskussionen mit öffentlicher, unbehinderter Konkurrenz von Meinungen, die vernünftig abgewogen werden, als Basis der Gesetzgebung im Parlament verstand (Dieckmann 1981, S. 173 f.). Vogt (2002, S. 33) benennt als Zeitpunkt der ersten Thematisierung von Diskussionen im deutschen Unterricht die Zeit des reformpädagogischen Diskurses, in dessen Kontext Hylla (1914) seinen Aufsatz „Die Lehrform der freien Diskussion“ veröffentlichte. Aber erst in den 1950er Jahren wurde diese Unterrichtsform fester Bestandteil in Lehr- bzw. Stoffplänen im Sozialkunde- und Deutschunterricht (Vogt 2002, S. 42 f.). Im Hinblick auf den Geographieunterricht finden sich in Online-Datenbanken ab den späten 1970er Jahren vermehrt didaktische Handreichungen und konkrete Vorschläge zur Durchführung von Diskussionen in unterschiedlichen Settings (z. B. Haubrich 1978, Töpfer / Kippenberg 1981, Földner 1982, Fahn 1983). Diese bewerben vor allem simulative Diskussionsformen. Begründet werden, kann die vergleichsweise späte Berücksichtigung von Diskussionen im Geographieunterricht mit der bis zum Kieler Geographentag 1969 vorherrschenden Unterrichtsgestaltung, die sich vornehmlich der Länderkunde widmete (Borsdorf 1999, S. 55).

Im Geographieunterricht gibt es hauptsächlich zwei Diskussionsanlässe. Erstens können Diskussionen mit Schülern zur inhaltlich und methodisch motivierenden Gestaltung des Unterrichts geführt werden (Hopwood 2006, S. 344). Dieser Anlass entspricht der oft geforderten Schülerorientierung des Unterrichts (hierzu stellvertretend Schmidt-Wulffen 2004). Durch solche Diskussionen können Schüler

„Vorschläge oder Fragestellungen ein[bringen], die an ihren Vorstellungen anknüpfen. [...] So können Themen zu *ihren* Themen werden. Dadurch sind diese nicht willkürlich, sondern machen aus Sicht der Schüler einen Sinn“ (ebd., S. 11).

Zweitens können im Geographieunterricht kontroverse geographierelevante Sachverhalte gemeinsam mit den Schülern diskutiert werden und ihnen die Möglichkeit bieten, sich zu diesen Sachverhalten vor dem Hintergrund einer multiperspektivischen Betrachtung eine eigene Meinung zu bilden (Hopwood 2006, S. 344). Letzteres entspricht der Vorstellung von Unterrichts-

diskussionen wie sie in dieser Arbeit gefordert und untersucht werden. Für eine derartige Untersuchung muss ein theoretischer Bewertungsrahmen festgelegt werden, an dessen Kriterien sich die in Kapitel 5 und 6 analysierten Unterrichtsdiskussionen messen lassen. Dieser Rahmen wird im folgenden Kapitel gesteckt. Es gilt zunächst eine klare Definition von solchen Gesprächseignissen im Unterricht zu formulieren, die sich als Diskussion bezeichnen lassen (2.1). Bevor die Gestaltungsmodalitäten solcher Diskussionen ausführlich erläutert werden (2.3), sollen aus unterschiedlichen Bereichen treffende Gründe für den Einsatz dieser Unterrichtsform benannt werden, denen wiederum vermeintliche Nachteile von Diskussionen entgegengesetzt werden (2.2).

2.1 „Diskussion“ – Begriffsklärung

Der Begriff „Diskussion“ wird aus dem Lateinischen *discutere* (zerschlagen, zerteilen, zerlegen) entlehnt. Er beschreibt einen Prozess, in welchem eine zu erörternde Sache in ihre Einzelteile zerlegt und nach den Gesetzen der Dialektik im Einzelnen durchgegangen und durch die Konfrontation mit neuen Gesichtspunkten zerbrochen, zerschnitten, zerteilt und neu zusammengesetzt wird (Rössner 1967, S. 28, Pilz-Gruenhoff 1979, S. 18, Wohlrapp 2008, S. 306). Es handelt sich also um eine spezifische Kommunikations- oder Diskursform (Vogt 2002, S. 28) bzw. Unterrichtsmethode (Polzius 1992, S. 38). Dabei bezieht sich der Begriff der Diskursform nicht auf die Beschreibung aller sprachlichen Ausdrucksformen (Gronke 1996, S. 25), sondern auf eine *durch Argumentation gekennzeichnete Form der Kommunikation, in der problematisch gewordene Geltungsansprüche zum Thema gemacht und auf ihre Berechtigung hin untersucht werden* (Vogt 2006, S. 42 nach Habermas 1973, S. 148). Vogt (2002, S. 8) nennt folgende Synonyme für den Begriff der Diskussion: Gespräch, Meinungsaustausch, Debatte, Erörterung, Disput, Aussprache oder Auseinandersetzung. Auch andere Autoren betonen die Schwierigkeit der Unterscheidung zwischen diesen Kommunikationsformen aufgrund ihrer fließenden Übergänge (Becker 1988, S. 240, Broweleit 1980, S. 99, Rössner 1967, S. 44). Pilz-Gruenhoff (1979, S. 31) bemerkt beispielsweise etwas zirkulär:

„im Unterrichtsgespräch sind so viele Elemente der Diskussion enthalten, dass man sie auch als elementare Form des Unterrichtsgesprächs bezeichnen kann.“

Dagegen unterscheidet Polzius (1992, S. 45) klar zwischen diesen beiden Formen des Gesprächsunterrichts.

„Die ‚reifste‘ Form des Unterrichtsgesprächs endet dort, wo das Wesen der UD [Unterrichtsdiskussion] beginnt. Die UD ist kein Unterrichtsgespräch, sie [ist] eine spezifische Form (Methode) des Gesprächsunterrichts.“

Auch andere Autoren versuchen einige von Vogts (2002, S. 8) vermeintlichen Synonymen klar von der Diskussion abzugrenzen. So unterscheiden Bittner (2009, S. 223), Broweleit (1980, S. 99), Pilz-Gruenhoff (1979, S. 15), Fabian (1977, S. 13) und Rössner (1967, S. 30 f.) das Gespräch *als lebensweltlich-unmittelbaren Sprech- und Lernvorgang, in welchem Gesprächspartner zwar verbindlich und ernsthaft, aber ohne spezifische Ablaufform über einen wenig umstrittenen*

Sachverhalt mit offenem Ziel meist partnerschaftlich kommunizieren, eindeutig von Diskussionen. Polzius (1992, S. 45 f.) nennt als konkrete Unterscheidungsmerkmale zwischen Unterrichtsdiskussionen und Unterrichtsgesprächen das Vorherrschen von Frage-Antwort-Sequenzen, das Nebeneinander meist isolierter Äußerungen sowie die Dominanz und Leitung der Lehrkraft in Unterrichtsgesprächen.

Dagegen zeichnen sich Debatten einerseits durch eine strengere Regelung, andererseits durch eine höhere Gesprächstemperatur als in Diskussionen aus (Dieckmann 1981, S. 162, Broweleit 1980, S. 99, Fabian 1977, S. 13). So beschreibt Rössner (1967, S. 28 ff.) die *Debatte* auch als *Wortschlacht oder Streitgespräch, wo die gegnerischen Teilnehmer versuchen die Mehrheit für den eigenen Standpunkt zu gewinnen, um einen abschließenden bindenden Beschluss im eigenen Sinne herbeizuführen*. Pilz-Gruenhoff (1979, S. 15 f.) unterscheidet bezüglich der Intensität des expressiven Disput in Debatten noch zwischen Streit- und Kampfgespräch. Während das Erste auf Überzeugung und Behauptung der eigenen Meinung sowie die Zerlegung gegnerischer Argumente für einen abschließenden Konsens abziele (siehe 2.3.5.4), verfolge Letzteres kein gemeinsames Ziel, sondern sei auf Agitation durch unsachliche, emotionale und unfaire Argumentation aus (siehe 2.3.4.3). Van Ments (1992, S. 116) betrachtet dagegen die Debatte als eine öffentliche Diskussionsform, in der weniger die Kontroverse, sondern vielmehr die Regelung der Gesprächsorganisation im Vordergrund stehe (siehe 2.3.5.4).

Zwischen den beiden Extremen, Gespräch und Debatte, bildet die Diskussion die Mitte (Broweleit 1980, S. 99, Rössner 1967, S. 31). Dabei ist der Begriff positiver konnotiert als eine Debatte und verheißt Freiheit, Demokratie, Vernunft, Gleichberechtigung und Wahrheit (Brinker 1996, S. 115, Dieckmann 1981, S. 175). Schließlich beschreibt eine Diskussion *eine organisierte und durch eine äußere Form eindeutig geregelte, häufig moderierte friedliche Auseinandersetzung bzw. Erörterung eines umstrittenen Sachverhalts mit dem Ziel, durch einen widerspruchsvollen, verwobenen Meinungsstreit diesbezüglich verschiedene Auffassungen klarzustellen, sachlich und rational zu begründen und kritisch zu überprüfen, Erkenntnisse oder neue Standpunkte zu gewinnen, Lösungsmöglichkeiten zu finden, Entscheidungen bzw. Wertungen zu treffen oder der Wahrheit näher zu kommen* (ebd., S. 29, Naess 1975, S. 193, Fabian 1977, S. 12, Pilz-Gruenhoff 1979, S. 15, Broweleit 1980, S. 98, Dieckmann 1981, S. 162, Van Ments 1992, S. 22, Polzius 1992, S. 38, Dillon 1994, S. 8, Brinker 1996, S. 115, Vogt 2002, S. 8 ff., Van Eemeren / Grootendorst 2004, S. 52, Grümme 2006, S. 138, Bittner 2009, S. 223, Brenner / Brenner 2011, S. 207). Dabei bezieht sich die geforderte Sachlichkeit auf die Hauptnormen:

- a) sich an die Sache zu halten,
- b) Standpunkte neutral in Bezug auf den Streitpunkt zu formulieren,
- c) keine Mehrdeutigkeiten in Diskussionsbeiträgen zu produzieren,
- d) keine Feindbilder aufzubauen,
- e) dem Hörer kein schiefes Bild zu vermitteln,
- f) sowie den Kontext und äußere Umstände neutral zu halten (Naess 1975, S. 160 ff.).

Tatsächliche Merkmale einer Diskussion, wie sie Vogt (2002, S. 8) mit Synonymen beschrieben hat, sind also die Aussprache, Auseinandersetzung, Erörterung sowie der Meinungsaustausch. Die Voraussetzung für die Umsetzung dieser Kommunikationsform mit zumeist erhöhter Gesprächstemperatur bilden mindestens zwei Teilnehmer, die in gleichberechtigter Weise unter anerkannten zeitlich-räumlichen Bedingungen und in hoher sozialer Kultur, mit Sachkenntnis und fundierten Argumenten ausgestattet, ernsthaft und kritisch dialogisch kommunizieren (Rössner 1967, S. 31, Fabian 1977, S. 14, Pilz-Gruenhoff 1979, S. 14, Broweleit 1980, S. 98 f., Polzius 1992, S. 38, Van Ments 1992, S. 30 f., Brinker 1996, S. 125, Vogt 2002, S. 15, Grümme 2006, S. 138). Diese Voraussetzungen veranlassen Abraham (2008, S. 127) das Diskutieren als kognitive Herausforderung, aber auch als Form des sozialen Lernens zu beschreiben. Pilz-Gruenhoff (1979, S. 18) benennt dabei sechs zu erfüllende Aufgaben eines jeden Diskussteilnehmers, die für eine erfolgreiche Diskussion notwendig seien:

- den eigenen Standpunkt überdenken, begründen und anderen verdeutlichen
- den Standpunkt des Anderen erkunden und respektieren
- sich kritisch mit dem Standpunkt des Anderen auseinandersetzen
- das Problem sachlich klären und Lösungsmöglichkeiten herausarbeiten
- die verschiedenen Standpunkte einander möglichst annähern und Übereinstimmungen finden
- die Ergebnisse der Diskussion klar durchdenken und gegebenenfalls formulieren.

In diesem Zusammenhang meint Standpunkt als Synonym für „Sichtweise“ einen Ort, an welchem man steht und zu dem man steht (Frommer 2009, S. 31). Unterschiedliche Sichtweisen der Diskussionsteilnehmer ermöglichen eine multiperspektivische Betrachtung des umstrittenen Sachverhalts und verlangen ein Abwägen der konkurrierenden Ansichten, indem jeder Einzelne den Versuch unternimmt, sich in die Perspektive des Anderen hinzuversetzen und aus dieser heraus den Sachverhalt zu bewerten (Becker 1988, S. 243). Dies entspricht der Form von Perspektive, die Rhode-Jüchtern (2012, S. 64) als Art der Beobachtung beschreibt. Der Wechsel und das Mitdenken dieser Perspektiven ermöglicht es, die verschiedenen Seiten einer Sache oder eines Problems sichtbar oder „wissbar“ zu machen und damit in eine abschließende möglichst umsichtige, auf klaren Kriterien basierende Beurteilung des diskutierten Sachverhalts mit einzubeziehen (ebd., S. 66). Zudem sollte die für diesen Akt entscheidende Perspektive reflektiert werden, um den Unterschied zwischen *ihr* und der zweiten Form von Perspektive, die bereits in einer Sache oder einem Problem enthalten ist, herauszustellen (ebd., S. 64 ff.). Schließlich ist eine abschließende Beurteilung eines diskutierten Sachverhalts nicht zwangsläufig ein der Wahrheit oder Realität entsprechendes Urteil, sondern stets ein Ergebnis der herangezogenen Betrachtungsweise(n) (ebd., S. 65). Damit dieses ein möglichst allgemeingültiges Ergebnis repräsentiert, sollten alle im Rahmen der eigenen Vorstellungskraft möglichen und für den Diskussionsgegenstand relevanten Perspektiven berücksichtigt werden (ebd., S. 65). Dabei beeinflusst die Kontroversität der in Betracht gezogenen Perspektiven die Gestaltung und Funktion von Diskussionen wie folgt:

„Je stärker die Meinungen aufeinanderprallen, je heißer der (faire) Meinungskampf, desto bildender die Diskussion, weil sie dann das Problem aufwühlt, die Gemüter aufrüttelt, den einzelnen herausfordert, zum Denken und damit zum Sprechen aktiviert und [...] schließlich zur individuellen Weiterbeschäftigung mit dem Problem führt“ (Rössner 1967, S. 51).

In der Literatur werden Varianten der Differenzierung solch bildender Diskussionen in Unterkategorien aufgeführt. Dabei kristallisieren sich als Kriterien der Unterteilung das inhaltliche Diskussionsziel, die Komplexität der Thematik, die Intensität der Vorbereitung, die Organisation, die Sprachwahl, die Logizität und Emotionalität der Äußerungen, die Teilnehmerzahl und der Teilnehmerkreis heraus. Von diesen Kriterien werden innerhalb dieser Arbeit das inhaltliche Diskussionsziel und die Organisation mit dazugehöriger Teilnehmerzahl und Intensität der Vorbereitung näher betrachtet. Grundsätzlich kann mithilfe aller Kriterien in öffentliche und nicht-öffentliche, institutionalisierte und nicht-institutionalisierte bzw. formelle und alltagssprachliche Diskussionen unterschieden werden (Brenner / Brenner 2011, S. 207, Vogt 2002, S. 10 ff., Brinker 1996, S. 125, Alt 1994, S. 23, Dieckmann 1981, S. 163, Broweleit 1980, S. 101). Bis auf den Emotionalitätsgrad der Äußerungen sind die anderen Kriterien jeweils beim Erstgenannten ausgeprägter. Formelle Diskussionen lassen sich weiterhin in wissenschaftliche und populärwissenschaftliche Diskussionen unterteilen, wobei sich wissenschaftliche Diskussionen vor allem durch eine komplexere Thematik, kompetentere Teilnehmer und eine intensivere Vorbereitung auszeichnen (ebd., S. 111 f.). Formelle Diskussionen werden in der Schule häufig simulativ durchgeführt (Brenner / Brenner 2011, S. 207). Solchen geplanten, vorbereiteten und teilweise medial fixierten Diskussionen sind zudem spontane, unvorbereitete Diskussionen entgegenzusetzen (Broweleit 1980, S. 112, Van Ments 1992, S. 35). Auch in diesen Diskussionen kann die Beziehung zwischen den Gesprächsteilnehmern beträchtlich variieren, sodass sich entweder von vornherein bekannte bzw. vertraute Freunde oder Feinde in der Diskussion gegenüber sitzen oder zunächst fremde Personen ihre Beziehungsebene während der Diskussion herausarbeiten müssen (Pilz-Gruenhoff 1979, S. 15, Broweleit 1980, S. 108 f., Dieckmann 1981, S. 163). Die Konformität des Teilnehmerkreises in Diskussionen kann auch in der sozialen Rangordnung der Teilnehmer variieren, was Einfluss auf die Redefreiheit und Überzeugungskraft der einzelnen Beteiligten haben kann (Broweleit 1980, S. 110).

Unabhängig vom Ansatz zur Differenzierung von Diskussionen sind diese Diskussionen gemessen an den Kriterien zur Beschreibung des Schwierigkeitsgrads von Gesprächstypen nach Becker-Mrotzek / Brünner (2004, S. 35 f.) als besonders komplexe Kommunikationsform zu beschreiben. Daher sei besondere Aufmerksamkeit und Unterstützung gegenüber der Förderung der mit Diskussionen verbundenen Gesprächsfähigkeiten im Unterricht gefragt (ebd.). Sie stellen heraus, dass Diskussionen:

- eine hohe Komplexität an Gesprächsfunktionen und -strukturen aufweisen,
- viele widersprüchliche Handlungsanforderungen gleichzeitig verlangen⁴,

⁴ So muss ein Diskussionsleiter beispielsweise gleichzeitig darauf achten, alle ausreichend zu Wort kommen zulassen und trotzdem das Zeitbudget einzuhalten (Becker-Mrotzek / Brünner 2004, S. 35 f.).

- nur bedingt planbar bzw. kontrollierbar sind,
- komplexe Abhandlungen der in ihnen behandelten Themen, die in ihrer Schwierigkeit selbst variieren können, darstellen,
- je nach Diskussionsformat und –zweck unterschiedliche Handlungsspielräume offenbaren,
- meist eine größere Anzahl an Beteiligten haben, die unterschiedlich zu adressieren und deren Äußerungen zu interpretieren sind,
- sich je nach persönlicher Betroffenheit der Beteiligten leichter oder schwerer umsetzen lassen (ebd.).

Becker-Mrotzek / Brünner (ebd., S. 36) gehen im letzten Punkt von einer Erleichterung bei positiver Involviertheit aus. Unterstützt wird diese Vermutung durch Broweleit (1980, S. 110), der bemerkt, dass die diskursive Tätigkeit⁵ umso intensiver ist, je kontroverser und wichtiger das Problem für die Beteiligten erscheint. Rhode-Jüchtern (2012, S. 65) stellt ebenfalls fest, dass verstärkte Betroffenheit im Sinne einer Innenperspektive andere bzw. subjektiv geprägte Äußerungen hervorruft als die Betrachtung des Diskussionsgegenstands von einer distanzierten Außenperspektive. Für die Durchführung derartig erregter Diskussionen rät Rössner (1967, S. 44).

„Je stärker das Miteinandersprechen Formen der Auseinandersetzung annimmt, also von der Gesprächs- zur Diskussionsform übergeht, umso wichtiger wird die Leitung, die Regelung, eine ordnende Kraft, um die Auseinandersetzung nicht in ein Auseinanderfallen übergehen, überspringen zu lassen.“

Für den Einsatz in der Schule attestiert Van Ments (1992, S. 57) solch geregelten und geleiteten Diskussionen eine Eignung in allen Phasen des Unterrichts. Dabei hebt er einige Unterrichtsphasen und -situationen besonders hervor, in denen er Diskussionen als angemessene Unterrichtsform betrachtet: So können sie als Unterrichtseinstieg Vorwissen aktivieren oder Einstellungen ergründen. Vor Vorträgen zeigen sie ein besonderes Interesse im Vorfeld auf oder klären, warum ein Vortragsthema wichtig ist. Nach Vorträgen können in Diskussionen einzelne Vortragspunkte aufgegriffen und weiterverfolgt, Missverständnisse geklärt oder Konsequenzen geplant werden. Während Sicherungs- und Kontrollphasen decken Diskussionen Lücken im Kenntnisstand und Verständigungsprobleme auf und überprüfen beispielsweise durch Transferleistungen den Lernerfolg (ebd.). Schließlich stelle die Diskussion die direkteste Art der Kontaktaufnahme zum Denken anderer dar und zeige den Schülern gleichzeitig die Bedeutung des Erlernten für das Verständnis der Welt sowie für das eigene Handeln (ebd., S. 21).

Dabei vereinen Diskussionen die Vorteile anderer Gesprächsverfahren, wie der sokratischen Mäeutik oder der Themenzentrierten Interaktion (TZI), aber auch des entwicklungspsychologischen Konzepts von Vygotsky (1978). Der Psychologe ging davon aus, dass Lernende innerhalb einer „Zone der proximalen Entwicklung“ mit verschieden gearteter Hilfe Lernfort-

⁵ „Diskursiv ist die Tätigkeit des menschlichen Verstandes in Begriff, Urteil und Schluss und zugleich Signum seiner Endlichkeit, weil er nicht, wie das göttliche Denken, alles zugleich gegenwärtig hat (*intellectus archetypus*), sondern von dem einen

schritte machen, die ohne diese Hilfe nicht möglich gewesen wären (ebd., S. 85 f.). Diese Hilfe liege vor allem in der Anleitung durch Erwachsene und in der Zusammenarbeit mit weiterentwickelten gleich- oder ähnlich alten Kindern (ebd.). Auf die Diskussion übertragen, heißt das, dass sich die Schüler bei der Beantwortung der Diskussionsfrage gegenseitig unterstützen und so gemeinsam komplexere Problembetrachtungen oder Lösungsmöglichkeiten erarbeiten können, als es in schriftlichen Erörterungen in Einzelarbeit der Fall ist. Denn gemeinsames Denken führe leichter zur Wahrheitsfindung als schweigendes Nachsinnen (Nelson 2002, S. 56).

Die Meäutik (Hebammenkunst) wurde von Sokrates zu Lebzeiten (470-399 v. Chr.) entwickelt und von den Philosophen Nelson und Heckmann im 20. Jahrhundert zum Sokratischen Gespräch weiterentwickelt. Das geschickte Agieren des Diskussionsleiters in der Manier der Meäutik kann den Schülern helfen, gelenkt, aber selbstständig strittige Sachverhalte zu klären und zu lösen (Fabian, 1977, S. 17, Pilz-Gruenhoff 1979, S. 31, Van Ments 1992, S. 52, Birnbacher / Krohn 2002, S. 8).

„Der Lehrende ist bloß die Hebamme, die den Lernenden in seinen Bemühungen unterstützt, die Wahrheit aus eigener Kraft ans Licht zu bringen“ (ebd., S. 7).

Denkbar hierfür sind Fakten-, Problem-, Entscheidungs- oder Suggestivfragen, welche die Schüler zur Verknüpfung und zum Transfer ihres Wissens anregen bzw. vermeintlich vergessenes Wissen hervorlocken und konkrete Erfahrungen in allgemeingültige Einsichten übertragen (Pilz-Gruenhoff 1979, S. 32, Weingarten / Pansegrau 1993, S. 133, Nelson 2002, S. 36 ff., Heckmann 2002, S. 74). Im Sinne Vygotskys soll die Gruppe bei ihrer Beantwortung eine Gemeinschaft zur gegenseitigen „Denkhilfe“ bilden (Popp 2001, o. S.). Weidenmann (1975, S. 69) führt die Methode der Mäeutik auch als taktisches Überzeugungsmittel zwischen Diskussionspartnern an, die absichtlich Fragen stellen, um den Befragten das Gefühl zu vermitteln, gemeinsam Tatsachen oder Lösungsansätze entdeckt oder geprüft zu haben.

„Sokrates fragt nicht, weil er etwas nicht weiß, er fragt, weil er etwas weiß. Er kennt die ‚richtige‘ Antwort und will mit seiner Frage herausfinden, ob der andere ihm zustimmt, bzw. erreichen, dass er ihm zustimmt“ (ebd.).

Obwohl Sokratische Gespräche ebenfalls klare Abläufe haben und ihre Voraussetzungen und Zielstellungen durchaus denen von Diskussionen entsprechen⁶, sind sie nicht mit ihnen gleichzusetzen. Vielmehr vereinen Diskussionen Merkmale Sokratischer Gespräche und des Gesprächsverfahrens der TZI. Das von Ruth Cohn seit Mitte der 1950er Jahre entwickelte Gruppengesprächsverfahren zur Förderung des lebendigen Lernens und der offenen Interaktion in Gruppen unterscheidet sich vom Sokratischen Gespräch, indem nicht die Reflexion von Begriffskonzepten, das rationale Argumentieren und die vernunftsmäßige Erkenntnisgewinnung im Mittelpunkt stehen, sondern die empathische Annäherung und die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer auf einer persönlich-subjektiven Ebene (Popp 2001, o. S.). Diskussionen verfolgen

Inhalt zum anderen übergehen muss und ein Ganzes nur im Durchlaufen der Teile deutlich erfassen kann. Gegensatz intuitiv (vgl. Intuition)“ (Müller / Halder 1988, S. 68).

⁶ Beide regen beispielsweise zum selbständigen Denken als zur bloßen Übernahme von Denkergebnissen an (Draken 2000, S. 71, Popp 2001, o. S.).

beide Ziele, indem sie neben der multiperspektivischen Betrachtung strittiger Sachverhalte und einer Lösungssuche für sie, unter anderem durch den geforderten Perspektivwechsel im Sinne Rhode-Jüchterns (2012, S. 64 ff.) auch an den Positionen der Diskutanten sowie ihren kommunikativen und sozialen Kompetenzen im Austausch der Gedanken arbeiten. Außerdem bedürfen Diskussionen in Übereinstimmung mit Sokratischem Gespräch und TZI ein Metagespräch über Verlauf, Gesprächsstruktur, Verhalten der Beteiligten und Grundfragen zur Methode (siehe 2.3.2.3) (Birnbacher / Krohn 2002, S. 11). Eine weitere Übereinstimmung von Diskussionen und der TZI ist ihr Einsatz bei Themen, die bei Schülern persönliche Betroffenheit hervorrufen (Brenner / Brenner 2011, S. 47 f.). Dabei nutzen Diskussionen besonders die Hilfsregeln der TZI, wie sie von Cohn (1992, S. 115 f.) formuliert werden, um die Kommunikation zu verbessern (Gronke 1996, S. 33). Cohn (2001, S. 322) stellt zudem das Thema der TZI als entscheidendes Kriterium für ihr Gelingen heraus.

„Ein adäquat formuliertes und eingeführtes Thema unterstützt die Gruppenbildung und das gemeinsame Arbeiten. [...] Es hilft dem Einzelnen wie auch der Gruppe, die Sache, um die es geht, im Auge zu behalten.“

Gleiches gilt für die Diskussion. Auch die von Cohn (ebd.) genannten Kriterien zur Formulierung eines geeigneten Themas entsprechen denen in 3.1. Bevor jedoch konkrete Aspekte der Vorgehensweise bei Diskussionen im Einzelnen erläutert werden, sollen Einblicke in den Forschungsstand darüber aufklären, welche Vorzüge der Einsatz von Diskussionen für das Erreichen unterschiedlicher Bildungsziele hat und welche Hemmnisse ihm gegenüberstehen.

2.2 Notwendigkeit von Diskussionen im (Geographie-) Unterricht

Diskussionen sind aus einigen Schulfächern, beispielsweise dem Politikunterricht nicht mehr wegzudenken. Bereits 1989 ergab eine Studie von Weißenö:

„Für die Lerner / innen ist ein Politikunterricht ohne Diskussion undenkbar; die Diskussion soll Argumentationsfähigkeit schulen als auch demokratische Formen der Konfliktbearbeitung einüben. Der diskursive Austausch von Meinungen kann in einer Diskussion ebenso stattfinden wie der Austausch bekannter (partei-) politischer Positionen. Die Diskussion im Sinne einer Diskursmethode wird zwar nicht eindeutig gefordert, gleichwohl aber gehört sie nach Meinung der Lerner / innen in Schule und Politik zum Gegenstand und ist für kontroverses Denken unverzichtbar“ (ebd. 1989, S. 368).

Doch nicht nur im Politikunterricht sind Diskussionen mit dem Gegenstand des Unterrichtsfaches eng verbunden. Auch im Geographieunterricht gibt es Themen, für deren Behandlung Diskussionen eine, wenn nicht sogar *die* adäquate Unterrichtsform darstellen. Besonders raumbezogene Interessenkonflikte, Maßnahmen zur nachhaltigen Raum- und Ressourcennutzung oder multiperspektivische Klärungen für unterschiedliche wirtschaftliche und soziale Entwicklungsstände einzelner Regionen der Erde sollen beispielsweise nach den im Untersuchungsraum geltenden Brandenburger und Berliner RLP für Geographie der Sek I innerhalb von Diskussionen thematisiert werden (siehe 3.1). Die Bildungsstandards fügen dieser Liste lebens- und praxisna-

her Themen des Geographieunterrichts, die diskursiv ausgehandelt werden sollten, die Erklärung und Einschätzung von Georisiken sowie die Begründetheit diesbezüglicher Prognosen hinzu (DGfG 2012, S. 21 f.). Schließlich handelt es sich bei diesen Themen keinesfalls um zweifelsfreies Sachwissen (ebd.). Die selbstverständliche Einbindung diskussionsrelevanter Themen in den Unterrichtsgegenstand ist ein entscheidender Vorteil im Vergleich zu Kommunikationskompetenz schulenden Diskussionen im Deutschunterricht, bei denen aus Übungszwecken außerhalb von „über Literatur sprechen“ erst künstlich nach für Schüler relevante Diskussionsthemen gesucht werden muss (Vogt 2002, S. 51, Rode-Florin 2000, S. 50). Derart künstlich erschaffene Diskussionsanlässe verhindern authentisches (kommunikatives) Handeln der Schüler, da ihre Aussagen meist folgenlos bleiben und die von ihnen vertretende Sicht meist nicht der eigenen entspricht (Becker-Mrtozek 2007, o. S.). Auch Roberts (2003, S. 81) fordert, dass Gesprächsfähigkeiten immer innerhalb von sinnstiftenden fach- bzw. unterrichtsrelevanten Aktivitäten und nicht als bloße Übung an der Kompetenz gefördert werden sollten. Insofern kann es eine Aufgabe des Geographieunterrichts sein, den Deutschunterricht bei der Gesprächserziehung der Schüler durch relevante (Diskussions-)Inhalte zu unterstützen.

Neben der fachinhaltlichen Begründung für den Einsatz von Diskussionen im Geographieunterricht gibt es weitere, aus unterschiedlichen Bereichen der Schul- und Alltagswelt abgeleitete Gründe für die Wahl dieser Unterrichtsform, zu denen theoretische und empirische Erkenntnisse existieren. Für die Thematik dieser Arbeit ist die Bedeutung von Diskussionen für die Förderung kommunikativer Kompetenzen hervorzuheben. In der Literatur werden aber auch Vorzüge von Diskussionen für die Demokratisierung des Klassenzimmers, die Moral- und Werteerziehung sowie die Förderung kognitiver Kompetenzen genannt. Nicht zu vergessen, sind das gesteigerte Interesse der Schüler an Diskussionen sowie die positiven Auswirkungen von Diskussionen auf das Wohlbefinden der Lehrkraft und das Schüler-Lehrer Verhältnis. All diese Aspekte werden im Folgenden näher erläutert. Ihnen werden Hindernisse, die sich aus der scheinbaren Schwierigkeit des Diskutierens, der Beschaffenheit des Schulsystems und der Lehramtsausbildung ergeben, sowie Bedenken von Lehrkräften, die den Einsatz von Diskussionen im Unterricht erschweren und als Grund für den gleichsam zu belegenden seltenen Einsatz dieser Unterrichtsform gelten müssen, gegenübergestellt.

2.2.1 Diskussionen fördern die Entwicklung von Kommunikationskompetenz

Mit Schülern im Geographieunterricht Diskussionen zu kontroversen fachrelevanten Themen zu führen, stärkt die Kommunikationskompetenz der Schüler (Butt 2002, S. 139). Dillon (1994, S. 108) hebt einen verbesserten Ausdruck, das Erlernen von Diskursregeln und komplexen Interaktionsformen als kommunikative Kompetenzen hervor, die in fachrelevanten Diskussionen besonders gefördert werden. Interventionsstudien von Hess / Posselt (2002) und Moeller (1985) bestätigen die positiven Auswirkungen von Diskussionen für die mündliche Kommunikationskompetenz von Schülern. Dabei meint Kompetenz nach der verbreiteten Definition von Weinert (2001, S. 27 f.):

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

Mündliche Kommunikationskompetenz bezieht sich einerseits auf die Sprachkompetenz, also die *universelle, generelle und stabile Eigenschaft des Menschen grammatisch korrekte Sätze in seiner Muttersprache verstehen und formulieren zu können* (Becker-Mrotzek 2009a, S. 66).⁷ Andererseits beinhaltet der Begriff auch die mündliche Kommunikation zwischen mindestens zwei Aktanten, die durch Prozessualität, Interaktivität, Methodizität, Pragmatizität und Konstitutivität gekennzeichnet ist (ebd., S. 67 ff.)⁸. Gemeint ist hiermit die Gesprächskompetenz, also die *Fähigkeit, mit globalen sequentiellen Erwartungen in Gesprächen produktiv und rezeptiv kontextualisierend umgehen zu können* (Quasthoff 2009, S. 88). Becker-Mrotzek (2007, o. S.) betont dabei die gleichzeitige Handhabung der ablaufenden Planungs-, Rezeptions- und Produktionsprozesse als Besonderheit der Gesprächskompetenz. Beide Aspekte der mündlichen Kommunikationskompetenz werden auch in der Formulierung des Kompetenzbereichs ‚Kommunikation‘ in den Bildungsstandards im Fach Geographie (DGfG 2012, S. 22) deutlich. Im Sinne der Sprachkompetenz sollen Schüler geographische Sachverhalte verstehen und unter Verwendung von Fachsprache selbst verbalisieren können. Gleichzeitig sollen sie im Sinne der Gesprächskompetenz in Interaktionen über geographische Sachverhalte sachlich angemessen kommunizieren können (ebd.). Butt (2002, S. 131) bemerkt in diesem Zusammenhang, dass die korrekte Nutzung von Fachsprache in solchen Gesprächssituationen zeige, inwieweit Schüler die hinter diesen Begriffen liegende Bedeutung verstanden haben.

„Gesprächsfähigkeit zu entwickeln heißt, verbale und nonverbale Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, Zuhören und Verstehen zu lernen“ (Potthoff et al. 1995, S. 14).

Dafür müssen lokale, stark assoziative und sprecherbezogene Verfahren sprachlichen Handelns durch globale, vorausschauende und Hörerbezogene Verfahren ausgetauscht werden (Becker-Mrotzek 2009b, S. 109, Quasthoff 2003, S. 115). Die mit Gesprächskompetenz verbundenen Fähigkeiten lassen sich in fünf Dimensionen unterteilen, die jeweils mit bestimmten Anforderungen einhergehen (Becker-Mrotzek 2009a, S. 74 ff.):

1. Thematische Fähigkeit: Schüler müssen über interaktionsrelevantes thematisches Wissen verfügen, es abrufen und in situativ passender lexikalischer und syntaktischer Form artikulieren können. Diese Fähigkeit hängt von der Bekanntheit, Komplexität und subjektiven Involviertheit in die Thematik ab.
2. Fähigkeit zur Identitätsgestaltung: Schüler müssen die Anredeform und Ausdrucksweise ihrer sprachlichen und nonverbalen Äußerungen der ihnen entweder zugeordneten Rolle oder dem eigenen Verständnis dieser Rolle anpassen können.

⁷Hinsichtlich des Verstehens ist ein kommunikationskompetenter Mensch wahrscheinlich auch in der Lage grammatisch inkorrekt formulierte Sätze zu verstehen.

⁸ Hierzu vertiefend Deppermann (2004, S. 22 ff.)

3. Fähigkeit zur Beziehungsgestaltung: Schüler müssen je nach Art der Beziehung, Grad der Vertrautheit und erwarteter Dauer der Beziehung mit dem Interaktionspartner ähnlich der Identitätsgestaltung ihre Anredeform, Gestaltungsart, gewählten Handlungsmuster und nonverbalen Mittel anpassen können.
4. Fähigkeit zur Realisierung von Handlungsmustern: Schüler müssen je nach Gesprächssituation einschätzen können, welche Handlungsschritte in welcher Reihenfolge und unter welchen Voraussetzungen zu vollziehen sind (siehe 2.3.1).
5. Fähigkeit zum Einsatz von Unterstützungsverfahren der Verständnissicherung: Schüler müssen:
 - a) Verstehensprobleme antizipieren und Verständnis sichernde Maßnahmen vorsorglich einsetzen können,
 - b) Verstehensprobleme durch entsprechende Zeichen signalisieren können,
 - c) diese Zeichen erkennen und entsprechend mit Maßnahmen zum Auflösen dieser Verstehensprobleme reagieren können.

Das gleichzeitige Beherrschen dieser Anforderungen impliziert eine hohe Gesprächskompetenz (ebd., S. 79). Wobei die eigentliche Schwierigkeit darin liegt, diese Fähigkeiten innerhalb der diskursiven Qualifikation nach Ehlich et al. (2005, S. 12) in der Verfolgung eines gemeinsamen kommunikativen Ziels anzuwenden (Becker-Mrotzek 2007, o. S.). Hierfür sind Gesprächsfähigkeiten notwendig, die ein pragmatisches Wissen zur Organisation und Leitung solcher Gespräche und mit ihnen verbundener Regeln betreffen (ebd.).

Gesprächsfähigkeiten sollen ab der Grundschule vermittelt werden, denn Schule spielt neben der Familie und der *Peergroup* eine bedeutende Rolle in der sprachlichen Entwicklung der Schüler, die bis weit in die Adoleszenz andauert (Becker-Mrotzek 2009b, S. 103 ff.). In der Deutschdidaktik gibt es Ansätze und Überlegungen Gesprächsfähigkeiten im Sinne einer Gesprächserziehung zu fördern (stellvertretend hierzu ebd., S. 110 ff., Abraham 2008, Becker-Mrotzek 2007). Hess / Posselt (2002, o. S.) beklagen zwar, dass es bisher wenig empirische Untersuchungen darüber gibt, inwieweit Schüler Gesprächsfähigkeiten in Unterrichtsdiskussionen entwickeln können, dennoch führt Becker-Mrotzek (2009b, S. 110 ff., 2007, o. S.) Diskussionen auch ohne empirische Fundierung als adäquates Mittel zur Erreichung der Ziele der Gesprächserziehung, wie sie beispielsweise von Abraham (2008, S. 138) formuliert werden (siehe Tab. 1), an. Bartsch et al. (2005, S. 12) beschreiben auch das mit dem Diskutieren eng verknüpfte Debattieren (siehe 2.1) als geeignete Form der Gesprächsfähigkeitsförderung. In ihrer Bewertungstabelle für Debatteleistungen in Turnierform heben sie besonders die mit der Hörerrolle verbundenen Gesprächsfähigkeiten hervor (ebd., S. 46) (siehe 2.3.1.2).

Tab. 1: Ziele der Gesprächserziehung

Schüler verstehen:	Schüler erleben:	Schüler erproben:
dass die Einhaltung von Gesprächsregeln wichtig ist	dass sie in Gesprächen ernst genommen werden	Gesprächsregeln

dass Gespräche eine räumliche Organisation brauchen	dass ihre Äußerungen Wirkung zeigen	Eingehen auf Gesprächspartner und Annehmen von Kritik
welche sprachlichen Mittel zur Gestaltung des Ablaufs günstig sind	dass man von anderen lernen kann, wenn man ihnen zuhört	Zuhören und Sich-Beziehen auf bereits Gesagtes
aus welchen Gründen Gespräche manchmal schwierig verlaufen	wie man mit anderen gemeinsam etwas organisiert	Begründen eigener Meinungen und Standpunkte
		die Leitung eines Gesprächs

Quelle: nach Abraham 2008, S. 138

Viele dieser Ziele stimmen mit den von Pilz-Gruenhoff (1979, S. 42 ff.) benannten Diskussionszielen hinsichtlich der Förderung von Gesprächsfähigkeiten der Schüler überein. Dazu gehören:

- Abbau von Sprechhemmungen durch Übung im Sprechen, Stärkung des Selbstvertrauens durch Erfolgserlebnisse und Bestärkung in Diskussionen
- Flexibilität und Sicherheit im Umgang mit Sprache bezogen auf Wortwahl, Satzbau, Gebrauch von Fremdwörtern und Stilmitteln, differenzierter Gebrauch verschiedener Sprachebenen
- Aufdecken von Manipulation durch Sprache beispielsweise durch Wortwahl, Hinzufügen oder Weglassen von Details, falsche bzw. nicht prüfbare Informationen, besondere Intonation oder unfaire Argumentationstaktik (siehe 2.3.1.1.2)
- Einüben sozialen Verhaltens im Vermeiden von und im Umgang mit Unterbrechungen, Unsachlichkeit, persönlichen Angriffen
- Erlernen von Kontaktfähigkeit im Sinne der Fähigkeit zur Gesprächsaufnahme und -beibehaltung, Kooperationsbereitschaft durch gemeinsame Klärung bzw. Lösung der Diskussionsfrage
- Befähigung zum sachgerechten Gespräch mit rationalen, inhaltlich fundierten Argumentationsketten

Einen weiteren Grund für den Einsatz von Diskussionen ist, dass ein Großteil der Schüler sich in mündlichen Diskussionen besser als in schriftlichen Erörterungen ausdrücken kann (Van Ments 1992, S. 21). Unterschiedlich motivierte, begabte und extrovertierte Schülergruppen müssen in Diskussionen angemessen integriert werden. Pilz-Gruenhoff (1979., S. 53 f.) nennt dafür folgende Schülergruppen und deren in Diskussionen vorherrschendes Verhalten: Es gibt die Schwätzer, die das Gespräch an sich reißen, anderen ins Wort fallen und vom Thema ablenken. Ähnlich verhalten sich die Oberflächlichen, die selten zuhören, nur behaupten ohne zu begründen, Bezug zu nehmen oder Zusammenhänge herzustellen. Die Selbstbewussten versuchen ebenfalls das Gespräch zu dominieren und verhalten sich ungeduldig, im Glauben selbst besser und

schneller Gedanken formulieren zu können. Die Starrköpfigen sind unzugänglich für Kritik und abweichende Argumente bzw. Meinungen. Den bisherigen Schülergruppen, die sicherlich auch in Kombination auftreten können, sind die schweigsamen und zaghaften Schüler entgegenzusetzen, die aus unterschiedlichen Gründen, wie gründliches und deshalb zeitintensiveres Denken, Unsicherheit, Angst oder Desinteresse Ermunterung zur und Lob für die Teilnahme brauchen.

Neben den allgemeinen Gesprächsfähigkeiten, die Schüler in Diskussionen erlernen können, wird in ihnen speziell die Argumentationskompetenz gefördert (Hess 2005, S. 3 f.). Spiegel (1999, S. 36) betont zwar, dass Diskussionsfähigkeit nicht allein durch den Erwerb von Kenntnissen zu Argumentationsstrukturen und ihrer Einübung zu erlangen ist, die Darstellung von Behauptungs-Begründungs-Verhältnissen und von Ursache-Folge-Beziehungen zur Verteidigung bestimmter Positionen sowie ihre kritische Reflektion sind jedoch ein bedeutender Bestandteil von Diskussionen. Stellvertretend für viele Aussagen zur Bedeutung der Argumentation innerhalb der Kommunikation bemerkt Vinçon (1993, S. 63):

„Argumentieren zu können, gehört für die Schüler zu den wichtigsten, aber auch zu den komplexesten Fähigkeiten der mündlichen Kommunikation.“

Schließlich müssen Schüler lernen, ihre Interessen je nach Einschätzung der Situation, der Partner, der eigenen Person, des Zwecks und der Sache durchzusetzen. Dabei sollten sie selbstsicher, wie auch den eben genannten Aspekten angepasst und kompromissfähig agieren (Pabst-Weinschenk 2006, S. 181).

„Argumentationskompetenz ist die produktive wie rezeptive Fähigkeit, in einem strittigen Zusammenhang Wissensstrukturen zu entwerfen und sie inhaltlich wie kommunikativ angemessen zu versprachlichen“ (Becker-Mrotzek / Schneider / Telting 2011, S. 6).

In Anlehnung an Weinert (2001, S. 27 f.) formulieren Budke / Uhlenwinkel (2012, S. 350) eine eigene geographische Argumentationskompetenz, die sie als Fähigkeiten und Fertigkeiten beschreiben,

„mündliche und schriftliche Argumentationen in geographischen Kontexten zu verstehen, eigene Argumentationen zu produzieren und in der Interaktion mit anderen auf geographische Argumentationen angemessen zu reagieren sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, diese Argumentationsfähigkeiten in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu nutzen.“

Die geographische Argumentationskompetenz beinhaltet drei Dimensionen mündlicher und schriftlicher Argumentationskompetenz (siehe Abb. 1). Dies ähnelt der in den Fremdsprachendiktiken genutzten Unterteilung des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2001).

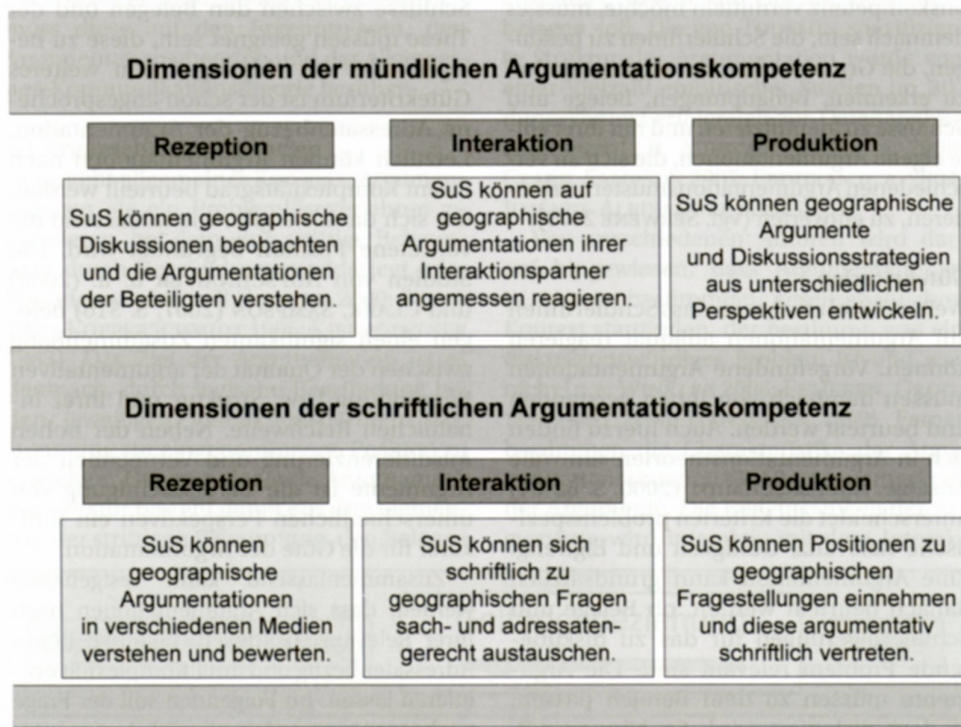


Abb. 1: Dimensionen geographischer Argumentationskompetenz

Quelle: Budke / Schiefele / Uhlenwinkel (2010, S. 184)

Budke / Schiefele / Uhlenwinkel (2010, S. 186) entwickeln vier Niveaustufen für die rezeptive und produktive Argumentationskompetenz im Schriftlichen. Sie variieren zwischen dem einfachen Erkennen und Formulieren einer Meinung (Niveau 1), über das Begründen dieser Meinung zunächst mit eher ungeeigneten (Niveau 2), später geeigneten Argumenten (Niveau 3) bis hin zur Rezeption und Produktion von komplexen, relevanten und gültigen Argumentationen (Niveau 4). Eine ähnliche Niveaustufung mit Vernachlässigung der Gütekriterien schlägt Vogt (2002, S. 258) auch für das Mündliche vor, indem er vier argumentative Formate von Schüleräußerungen in Diskussionen beschreibt, welche einer zunehmenden Berücksichtigung der Elemente eines vollständigen Arguments im Sinne Toulmins (1958) (siehe 2.3.1) entsprechen⁹:

1. Elementarformat: Behauptung (einen Standpunkt einbringen)
2. Standardformat: Behauptung + Begründung (stützen, absichern, erläutern)
3. erweitertes Standardformat: Behauptung + Begründung + Erweiterung (akzentuieren, absichern, folgern)
4. komplexes Format: Behauptung + Begründung + Erweiterung + Vertiefung (belegen, vergleichen, verallgemeinern, relativieren, resümieren)

Ein die Reflektionsfähigkeit berücksichtigendes Argumentationskompetenzmodell im Mündlichen bieten Krelle / Vogt / Willenberg (2007, S. 96 f.) für die Deutschdidaktik. Es ent-

⁹ Diese Niveaustufung dient der Unterteilung von Argumentskompetenz auf dem Beobachtungsbogen in der quantitativen Untersuchung dieser Arbeit (siehe Anhang).

stand im Rahmen der DESI Studie zu sprachlichen Leistungen und der Unterrichtswirklichkeit in den Fächern Deutsch und Englisch, an der im Schuljahr 2003/04 etwa 11.000 Schüler der neunten Jahrgangsstufe aller Schularten teilnahmen. Es beschreibt vier Kompetenzniveaus (ebd., S. 97):

1. einfache Einschätzung: basale Anforderungen des Sprechaktes, einfache holistische Einschätzungen von Tendenzen, einfache argumentative Voraussetzungen und Bedingungen erkennen
2. komplexe Situation: komplexere Situationen einschätzen, Geltungshandlungen in Gruppen koordinieren, einfache argumentative Voraussetzungen und Bedingungen erkennen
3. Konzepte: aktives Verfügen über inhaltliche Konzepte, kohärentes Ergänzen von Positionen durch subjektive Aspekte, einfaches Textverstehen der Aussagen von Interaktanten, lokale und globale Kohärenzherstellung
4. Reflexion und Struktur: abstrakte strukturierende Tätigkeiten in argumentativen Situationen, reflexives Verstehen der Aussagen von Interaktanten, reflexive Kohärenz herstellen.

Mit steigendem Niveau beziehen sich die geforderten Kompetenzen neben der Rezeption und Produktion von komplexer werdenden Argumenten auch auf ihren interaktiven Austausch und ihre Reflektion. Dabei ergab die DESI Studie überdurchschnittliche Leistungen bei Mädchen und unterdurchschnittliche bei Nicht-Muttersprachlern. Generelle Schwierigkeiten traten im konzeptionellen und strukturierenden Bereich auf. So konnte nur etwa ein Prozent der Schüler Niveaustufe 3 zugeordnet werden, während immerhin zwei Prozent Niveaustufe 4 erreichten (ebd., S. 98).

Driver / Newton / Osborne (2000, S. 304) fassen die Ergebnisse mehrerer internationaler Studien zu den Argumentationsfähigkeiten von Schülern in Diskussionen wie folgt zusammen:

“The findings from literacy research indicate that, in general, students are poor at presenting arguments ‘for and against’ or presenting different points of view on the same issue.”

Ähnliches stellt auch Grundler (2009, S. 82) fest. So nimmt ein Großteil der (Haupt-) Schüler, nur eingeschränkt an Unterrichtsdiskussionen teil bzw. ist kaum in der Lage seine Positionen in Diskussionen zu elaborieren (ebd.). Kleinere qualitative Studien aus dem Deutschunterricht und naturwissenschaftlichen Fächern konkretisieren diese Feststellung und weisen neben Defiziten in der allgemeinen Gesprächskompetenz speziell auf Lücken im Bereich der Argumentationskompetenz hin. Vogt (2009) analysiert eine achtminütige inszenierte Podiumsdiskussion in einer 8. Klasse. In der Ergebnispräsentation zeigt sich, dass die vorgebrachten Argumente der Schüler selten komplex sind, sondern meist dem Elementar- bzw. Standardformat entsprechen (ebd., S. 22 ff.). Es dominieren kurze Äußerungen. In nur 20 Prozent aller Aussagen wird ein Standpunkt entwickelt und von anderen abgegrenzt. Trotzdem beziehen sich die meisten kontroversen Aussagen direkt auf vorhergehende. Vogt (ebd., S. 28) schlussfolgert aus den zahlreichen Gesprächspausen einerseits und dem Bemühen der Schüler ihre Standpunkte deutlich, aber mit wenig prosodischer Variation zu artikulieren andererseits, dass die Schüler bisher wenig Erfahrung

mit diesem methodischen Arrangement des formellen Sprechens haben. Besonders in Situationen emotionaler Erregung durch persönliche Betroffenheit zeigen sie Probleme, sich standardsprachlich zu äußern. Hier verfallen sie in Jugendsprache und Dialekt. Trotzdem stellt Vogt (ebd., S. 32) fest, dass die Schüler durchaus in der Lage sind, Standpunkte zu übernehmen und zu vertreten, die nicht ihren Ansichten entsprechen. Auch haben bis auf einen Schüler alle Beteiligten versucht, die Diskussion durch initiiierende Beiträge voranzutreiben. Vogt (ebd., S. 36) gibt zu bedenken, dass das der Situation durchaus angemessene Verhalten der Schüler durch die Vorbereitung, Organisiertheit und Öffentlichkeit der Diskussion geprägt ist. Das veranlasse die Schüler dazu, weniger den thematischen Schwerpunkt als die formale Organisation zu beachten.

In einer Studie von Spiegel (1999) wurden unterschiedliche Kommunikationsfähigkeiten von Schülern einer 10. Realschulklasse und einer 10. Gymnasialklasse innerhalb von Diskussionen im Deutschunterricht untersucht. Bei der Analyse des Transkriptionsmaterials zeigen sich entgegen Vogts (2009) Beobachtungen Formulierungsschwierigkeiten, sowohl im Hinblick auf die richtige Wortwahl als auch bezüglich klarer und nachvollziehbarer Formulierungen eigener Gedanken oder Argumente (Spiegel 1999, S. 35 f.). Dabei nutzen viele Schüler formelhafte Redewendungen oder Phrasen, die häufig Stereotype reproduzieren. Diese werden nur gelegentlich selbst kritisch reflektiert, nichtsdestotrotz häufig genutzt. Außerdem sind häufige Unterbrechungen durch pauschale Widersprüche zu beobachten. Die Schüler hören sich oft nicht richtig zu oder lassen sich nicht gegenseitig ausreden. Probleme zeigen sich in der Formulierung von Reaktionen auf geäußerte Argumentationskritik, die teilweise nur mit einem Schulterzucken hingenommen werden (ebd.). Dieses Verhalten kann im mangelnden Wissen zum Sachverhalt begründet sein. Dafür sprechen die ebenfalls festgestellten Schwierigkeiten den Stellenwert einzelner Argumente bzw. deren jeweilige Relevanz im Kontext zu bestimmen. Es liegen jedoch keine Informationen dazu vor, inwieweit die Diskussionen ähnlich wie bei Vogt (2009) intensiv vorbereitet wurden. Weiterhin zeigen sich in Spiegels (1999, S. 36) Untersuchung Probleme über längere Zeit fokuskonstant zu argumentieren und einen Sachverhalt bis zu einer für alle Beteiligten befriedigenden Klärung zu diskutieren.

Derartig oberflächliche Diskussionen bemängelt auch Hess (2005, S. 3) im Unterricht: *“Discussions that meander or move rapidly from idea to idea tend to be superficial.”* Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Wolfensberger / Hofer/ Kyburz-Graber (2006), die die Fähigkeiten von 25 Schülern der Sek II in einer Diskussion zu „Chancen und Risiken neuer Biotechnologien“ untersuchen. Auch hier ergibt die Analyse des Transkriptionsmaterials Schwierigkeiten der Schüler, in der Diskussion über die Reproduktion des zuvor erarbeiteten Wissens hinaus die Argumentationen durch kritische Reflektion weiterzuentwickeln oder durch zusätzliche Gesichtspunkte zu erweitern (ebd. S. 40). Viele Behauptungen und Wertungen bleiben unbegründet. Begonnene Argumentationen werden nicht vollendet, sodass die Diskussion ohne inhaltliche Verwobenheit ein Nebeneinander von Meinungsäußerungen darstellt (ebd.). Auch hier bleibt fraglich, ob mangelnde Diskussions- und Argumentationsfähigkeiten eher ein Ergebnis generellen Kompetenzmangels darstellen oder durch ungenügendes inhaltliches Wissen begründet sind (Von Aufschnaiter et al. 2008, S. 102). Diesbezüglich stellen Zohar / Nemet (2002, S. 39) fest,

das ausreichendes inhaltliches Wissen noch nichts über dessen Einbindung in eine Argumentation aussagt, sondern von weiteren kognitiven Fähigkeiten abhängt.

“A large or sophisticated knowledge base in a content domain does not determine the quality of thinking skills used in that domain” (ebd.)

Sie beklagen in ihrer Interventionsstudie mit 186 Neuntklässlern im Biologieunterricht daher das Unvermögen vieler Schüler bestehendes inhaltliches Wissen in ihre Argumentationen einzubauen (ebd., S. 57). Sie zeigen in ihrer Intervention von zwölf Unterrichtsstunden Dauer, dass eine verhältnismäßig kurze Beschäftigung mit den Argumentationsfähigkeiten der Schüler beträchtliche Veränderungen bewirken kann. In diesem Fall stieg der Anteil der Schüler, die in ihre Argumentationen auf korrektes biologisches Fachwissen verwiesen von 16,2 Prozent vor der Intervention auf 53,2 Prozent danach. Zohar / Nemet (ebd.) stellen als Begründung für die signifikante Veränderung die These auf, dass Schüler bereits im Vorfeld über die nötigen kognitiven Fähigkeiten verfügten, um solch fachrelevante Argumentationen zu formulieren, ihnen aber der Anreiz fehle, sie zu nutzen, weil ihnen im Unterricht das Gefühl vermittelt würde, dass ihre Argumentationsfähigkeiten nicht gefragt seien. Dies entspricht auch der Ansicht von Mason (1996, S. 413):

“Typically, [pupils] are not required to provide evidence, to support assertions, to ask questions, to reflect, to reason, or to talk about their conceptions with others.”

Im empirischen Teil dieser Arbeit sollen diese Erkenntnisse in Diskussionen im Geographieunterricht verifiziert oder falsifiziert und gegebenenfalls erweitert oder eingeschränkt werden. Dabei wird nicht beabsichtigt ein empirisch fundiertes Modell mündlicher Argumentationsniveaus entsprechend den Anforderungen bei Eriksson (2009, S. 117) und dem Umfang einer DESI Studie zu entwickeln. Eine weitere Modellierung erscheint verwirrend und dem Zweck der Unterstützung des Lehrpersonals wenig dienlich. Vielmehr gilt es Stärken und Schwächen der Gesprächskompetenz von Schülern der Sek I und II im Allgemeinen sowie ihrer Argumentationskompetenz im Speziellen herauszuarbeiten, um Ansatzpunkte für eine weitere Kompetenzförderung zu ermitteln. Vermutlich ließen sich aus dieser Untersuchung weitere oder ähnliche Argumentationsniveaus ableiten oder die Schülerleistungen in die bestehenden Niveaustufen einordnen. Generell gibt Erikson (ebd.) jedoch zu bedenken, dass eine Kompetenzmessung per se nicht möglich ist. Schließlich unterliegt die Performanz von in Diskussionen aktivierten kommunikativen Kompetenzen vielfältigen situationsbedingten Restriktionen, wie die Gesprächsorganisation, Themenwahl oder der Diskussionszweck. Deshalb bezweifelt auch Vogt (2009, S. 15 f.), dass Kommunikationskompetenz aufgrund der situativen Bedingtheit ihrer Äußerungen im Unterricht messbar ist. Die kommunikativen Handlungsmöglichkeiten der Schüler sind durch die Beschaffenheit des Unterrichts eingeschränkt. Sollte dennoch ein Versuch unternommen werden, Kompetenz zu messen, sollte dies in detaillierten transkriptbasierten und gesprächsanalytischen Studien, ähnlich denen dieser Arbeit geschehen (ebd., S. 38). Dennoch sollen die Befunde dieser Arbeit nicht der Einordnung in einzelne ‚stigmatisierende‘ Niveaustufen dienen, sondern Ansätze für Verbesserungsmöglichkeiten herauszuarbeiten.

2.2.2 Diskussionen demokratisieren das Klassenzimmer

„Diskussion ist und ermöglicht demokratisches Leben“ (Rössner 1967, S. 45).

Bereits Dewey (1927) erklärte in seinem Werk *„The Public and its Problems“* die demokratisierende Wirkung von Diskussionen für die Gesellschaft, die Schule und damit auch den Geographieunterricht. Seither gibt es zahlreiche Ausführungen hierzu¹⁰, die der Aussage von Fabian (1977, S. 10) zustimmen:

„Demokratie durch Diskussion! Die Diskussion ist die wesentliche Ausdrucks- und Lebensform der Demokratie. Ohne Diskussion ist Demokratie nicht denkbar. Wer nie die Meinung anderer anhört, nur aus sich heraus entscheidet, ist auf dem besten Wege, ein ‚Nichtdemokrat‘ zu werden. Er gerät sehr bald in Widerspruch zur Gesellschaft.“

Dillon (1994, S. 110) beschreibt den demokratischen Effekt von Diskussionen weiter:

“Above all we learn together those democratic attitudes and behaviours that benefit group deliberation in a democratic policy and intellectual inquiry in a free society of thought and action.”

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen internationale Studien, die Lehrervorstellungen und Schülervorstellungen zu Diskussionen untersuchen¹¹. Die wesentlichen Erkenntnisse dieser Untersuchungen fasst Hess (2005, S. 3 f.) zusammen:

- Diskussionen demokratisieren das Klassenzimmer,
- Diskussionen fördern das Verhalten der Schüler als Bürger einer Demokratie,
- Diskussionen haben positiven Einfluss auf andere Formen politischen Engagements.

Lambert/ Balderstone (2000, S. 318) und Butt (2002, S. 179 ff.) betonen die Bedeutung von Diskussionen über soziale, ökologische, ökonomische und politische Themen im Geographieunterricht. So fördere die Diskussion von Abhängigkeiten, des Nachhaltigkeitsgedanken oder sozialer Gerechtigkeit das Verhalten als Bürger einer Demokratie. Schließlich werden Schüler dadurch bereits in der Schule ermuntert, kritisch die Gültigkeit verschiedener Standpunkte zu beurteilen, dabei stereotype Ansichten aufzudecken und eventuelle Unterschiede zwischen anderen und eigenen Standpunkten zu ergründen sowie gegebenenfalls auszugleichen (ebd., S. 180).

Der Begriff der Demokratie stammt aus dem Griechischen und lässt sich mit „Herrschaft des Volkes“ übersetzen. Er steht für eine politische Herrschaftsform, in der alle Menschen vor dem Gesetz gleich sind (Knütter 1992b, S. 1). Neben dieser politischen Dimension hat Demokratie weitere Bedeutungen in unterschiedlichen Geltungsbereichen (Himmelmann 2004, S. 7 ff.). So ist Demokratie gleichzeitig menschliche und gesellschaftliche Kooperationsform. Als Gesell-

¹⁰ beispielsweise in Vogt (2002), Van Ments (1992), Polzius (1992), Dieckmann (1981), Broweleit (1980)

¹¹ . Dazu gehören Larson / Parker (1996) und Torney-Purta et al. (2001) oder Interventionsstudien wie die von Lawson (2003) oder Hess / Posselt (2002). Die Bedeutung von Diskussionen für die Entwicklung der Gesellschaft und als Ausdruck von Demokratie wurde auch in der DDR betont (Schmidt / Stock 1979, S. 9). Knütter (1992a, S. 32 ff.) bemerkt diesbezüglich jedoch eine Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Dennoch sprechen einige in der DDR veröffentlichte Dissertationen zum Thema „Unterrichtsdiskussion“ für eine gewisse Implementierung der Gesprächsform in der Schule (Rausch 1987, Berhold 1979, Behling / Schwarz 1977).

schaftsform drückt sie sich im gesellschaftlichen Pluralismus durch Vereine, Initiativen, etc. aus. Darüber hinaus zählen dazu eine autonome gesellschaftliche Konfliktregulierung mittels Tarifverträgen und dergleichen, faire Marktwirtschaftssysteme, eine bunte Medienlandschaft und öffentliche Bürgerbeteiligung (ebd.). Demokratie als Lebensform bezieht sich auf die besondere Form des Zusammenlebens der Menschen in einer Demokratie, welche Demokratie in anderen Geltungsbereichen überhaupt erst ermöglicht. Gemeint sind reale demokratische Verhaltensweisen der Menschen wie Gewaltverzicht, Zivilität, Fairness, Toleranz, Selbstregulierung, Solidarität und Selbstverwirklichung im sozialen Kontext. Himmelmann (ebd., S. 11 ff.) und Füssel (2004, S. 6 f.) sind sich einig, dass Schule in Form von Schulkonferenzen, demokratischem Klassenklima, Lehrer-Schüler-Verhältnis aber auch in bestimmten Unterrichtsformen Demokratie lehren muss. Denn unabhängig vom Geltungsbereich sei Demokratie von Menschen gemacht. Sie muss von ihnen aufrechterhalten bzw. kann von ihnen zerstört werden (ebd.).

Um Demokratie zu erhalten, bedarf es nach Reinhardt (2004, S. 3 ff.) fünf Kernkompetenzen jedes Einzelnen:

1. Perspektivenübernahme
2. Konfliktfähigkeit
3. politische Urteilsfähigkeit
4. Partizipation
5. Analysieren gesellschaftlicher Teilsysteme und Wissenschaftspropädeutik

Sie werden von der Arbeitsgemeinschaft „Qualität und Kompetenzen“ des BLK-Programms *Demokratie lernen und leben*¹² 2006 zu einer Demokratischen Handlungskompetenz mit 12 Teilkompetenzen zusammengefasst (siehe Tab. 2). Im Folgenden wird der jeweilige Beitrag von Diskussionen zum Erlernen dieser Kompetenzen erläutert.

Tab. 2: Demokratische Handlungskompetenz

Klassische Kompetenzbegriffe	Kompetenzkategorien laut OECD (2005)	Teilkompetenzen demokratischer Handlungskompetenz
Fach- / Sachkompetenz	Interaktive Anwendung von Wissen und Medien Interaktive Nutzung von Wissen und Informationen Interaktive Anwendung von Sprache und Symbolen Interaktive Anwendung von Medien	Für demokratisches Handeln Orientierungs- und Deutungswissen aufbauen
Methodenkompetenz		Probleme demokratischen Handelns analysieren
		Systematisches handeln und Projekte realisieren

¹² Mehr Informationen unter www.blk.demokratie.de

Selbstkompetenz	Eigenständiges Handeln Verteidigung und Wahrnehmung von Rechten, Interessen, Grenzen und Erfordernissen Realisieren von Lebensplänen und persönlichen Projekten Handeln in größeren Kontexten	Eigene Interessen, Meinungen und Ziele entwickeln und verteidigen Interessen in Entscheidungsprozesse einbringen Sich motivieren und Beteiligungsmöglichkeiten nutzen Eigene Werte, Überzeugungen und Handlungen im größeren Kontext reflektieren
Sozialkompetenz	Interagieren in heterogenen Gruppen Gute und tragfähige Beziehungen unterhalten Fähigkeit zur Zusammenarbeit Bewältigen und Lösen von Konflikten	Die Perspektive anderer übernehmen Vorstellungen und Ziele demokratisch aushandeln und miteinander kooperieren Mit Diversität und Differenz konstruktiv umgehen und Konflikte fair lösen Empathie, Solidarität und Verantwortung gegenüber Anderen zeigen

Quelle: Eikel 2006, S. 23

Perspektivenübernahme ist *die Fähigkeit sich emotional wie auch kognitiv in die Sicht bzw. Lage anderer hineinzuversetzen* (Reinhardt 2006, S. 4). Sie ist für gesellschaftliche Interaktion bzw. politisches Urteilen und Handeln unerlässlich. Schließlich betreffen derartige Entscheidungen unterschiedliche Subjekte und Strukturen, die für eine im Sinne der Demokratie gerechte Entscheidung berücksichtigt werden müssen (ebd.). Bezugnehmend auf Flavell et al. (1975) und Selman (1984) stellt Reinhardt (2004, S. 10) fest, dass die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme eine strukturgebietliche Stufenentwicklung darstellt, die beginnend bei der egozentrischen Perspektive über die subjektive, dann reziproke und gegenseitige in der gesellschaftlich-symbolischen Perspektivenübernahme mündet. Unterrichtsdiskussionen, besonders mit vorgegebenen Rollen, stellen für das Erlernen dieser Kompetenz eine geeignete Übungsform dar (Spiegel 2006a, S. 72, Lueken 2006, S. 104). Die pluralistische Struktur von Diskussionen ist gekennzeichnet durch das Teilen, Analysieren und Kritisieren divergierender Perspektiven (Hess 2005, S. 4, Polzius 1992, S. 30). Verständnis und Wahrnehmung dieser Perspektiven sind Voraussetzung für deren Diskussion. So betrachten Potthoff et al. (1995, S. 13) die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme auch als wichtig für die Teilnahme an Diskussionsprozessen. Gleichzeitig kann Perspektivenübernahme durch das Diskutieren von Vor- und Nachteilen, das Aufdecken unterschiedlicher Interessen der Akteure, das Betrachten einer Situation aus der Sichtweise Betroffe-

ner in Diskussionen erworben werden (Eikel 2007, S. 69). Im Sinne der beschriebenen Stufenentwicklung können diese Aufgaben schrittweise in Unterrichtsdiskussionen eingeführt werden.

Demokratisierender Unterricht soll zur Mündigkeit und Mündlichkeit erziehen (Potthoff et al. 1995, S. 12). Neben der dafür notwendigen Gesprächsfähigkeit müssen Schüler zudem erlernen, konfliktfähig zu sein (ebd.). Konfliktfähigkeit bedeutet, *mit Diversität und Differenz konstruktiv umgehen und Konflikte fair lösen zu können* (Eikel 2006, S. 23). Dies schließt die von Potthoff et al. (ebd.) und Mickel (1988, S. 61) geforderte Kritikfähigkeit ein. Dafür muss zunächst die Akzeptanz von Andersartigkeit und Konflikt gegeben sein. Schließlich können divergierende Persönlichkeitsmerkmale, Wahrnehmungen, Interessen, Werte, Lebensgeschichten und -lagen eines jeden Menschen Konflikte mit anderen bewirken. Gruber (1996, S. 19 f.) nennt diesbezüglich verschiedene Konfliktformen:

- a) *Interessenkonflikt*: entspringt einer Mangelsituation, beide wollen dasselbe, es ist aber nicht genug vorhanden
→ Lösung wäre Kompromiss, wo beide Akteure ihre Ansprüche reduzieren, Voraussetzung dafür ist Konsens darüber, dass die Sache erstrebenswert ist
- b) *Wertekonflikt*: beruht auf Dissens bezüglich des normativen Status eines Objekts, hängt meist von Macht und Autorität ab
→ Kompromiss als Lösung ist schwierig, da beide Seiten auf ihre Werte beharren
- c) *Kommunikativer Konflikt*: unterschiedliche Interpretation sprachlicher Zeichen
- d) *Meinungskonflikt*: unterschiedliche kognitive Erfassung von Objekten
- e) *Zuwendungskonflikt*: unterschiedliche Beachtung von Objekten
- f) *Sozialer Konflikt*: unterschiedliche Wertung von Objekten

Das zivilisierte Austragen dieser Konflikte muss gelernt werden (Reinhardt 2006, S. 4)¹³.

Dieckmann (1981, S. 168) führt diese Notwendigkeit weiter aus:

„Seitdem die Existenz gesellschaftlicher Konflikte nicht mehr tabuisiert werden soll und es auch nicht mehr ausreicht zu lernen, solche Konflikte zu ertragen, seitdem die Schüler vielmehr im Interesse einer flexiblen Anpassung an die sich ändernden gesellschaftlichen Anforderungen lernen sollen, aktiv Strategien zur Konfliktlösung zu entwickeln, wird es umso notwendiger, die Schüler auf bestimmte Verfahren zu verpflichten.“

Diskussionen bieten eine Möglichkeit zur friedlichen und gewaltfreien Lösung strittiger Fragen und Konflikte (Peters 2004, S. 12). Ihre Regelgeleitetheit strukturiert den Verlauf und setzt verbalen Attacken Grenzen. Zusätzlich achtet meist ein Diskussionsleiter auf die Einhaltung einer fairen Diskussionspraxis. In Diskussionen lernen Schüler zudem Kritik sachlich zu äußern bzw. mit dieser in gleicher Weise umzugehen (Hess 2005, S. 4).

Politische Urteilsfähigkeit heißt *politische Sachverhalte (Ereignisse, Entscheidungen, Probleme, Kontroversen) sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter Berücksichtigung unterschiedlicher Sach- und Wertaspekte analysieren und bewerten zu*

¹³ Schülerinnen müssen hier offenbar sogar noch mehr lernen. So verweist Alt (1994, S.138) darauf, dass Frauen Konflikt- oder Kritiksituationen eher persönlich nehmen und schneller verletzt sind.

können (Reinhardt 2004, S. 5, Krammer 2008, S. 7). Diese Fähigkeit ist nur bedingt in den Teilkompetenzen demokratischer Handlungskompetenz der Arbeitsgemeinschaft „Qualität und Kompetenzen“ zu finden¹⁴. Grund hierfür ist die Tatsache, dass im Sinne einer Demokratiepädagogik Politische Urteilsfähigkeit eine einzelne Kernkompetenz darstellt, womit die besondere Bedeutung dieser Kompetenz nochmals betont wird (Fauser 2010, S. 87, Weißeno 2005, S. 37). Politische Urteilsfähigkeit ist nicht mit moralischer Urteilsfähigkeit zu verwechseln, die in 2.2.3 näher erläutert wird. Letztere stellt lediglich einen Teil politischer Urteilsfähigkeit dar. Sie kommt immer dann zum Einsatz, wenn politische Urteile normativ getroffen werden. Jedoch weist Detjen (2004, S. 52) darauf hin, dass politische Urteile immer eine Kombination aus Sach- und Werturteilen sind. Schließlich reflektieren diese Urteile stets das Wissen, aber auch die subjektiven Erfahrungen, Einstellungen und Werte des urteilenden Individuums. Zudem basieren die Urteile auf Abwägungsüberlegungen, mit denen Partei ergriffen wird. Insofern sind politische Urteile streng genommen politisch-moralische Urteile (Reinhardt 2007, S. 135 f.). Unabhängig von politischer, moralischer oder politisch-moralischer Urteilsfähigkeit betont Van Ments (1992, S. 30), dass zur Entwicklung solcher Fähigkeiten themenbezogene Diskussionen hilfreich sind¹⁵. Die Entwicklung von Urteilsfähigkeit setzt kritisches, alternatives und kontroverses Denken voraus, d. h. *die kognitive Fähigkeit die Vielfalt eines Sachverhalts zu entdecken, um Spielräume für Denken und Handeln bezüglich dieses Sachverhalts gänzlich zu ergründen und zu bewerten* (Keil 1988, S. 57 f.) Erst die Einsicht in und das Verständnis für komplexe Sachverhalte und ihre Zusammenhänge erlauben es Urteile in Entscheidungsprozessen zu fällen. Die Konfrontation mit gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen oder sozialen Konfliktfällen im Wechsel der Perspektiven innerhalb von Diskussionen kann nach dem heuristischen Prinzip des forschenden Lernens, nach welchem Schüler selbst alle Aspekte der Problemlösung ergründen und verstehen müssen, diese Denkfähigkeit anregen (ebd., Mickel 1988, S. 67, Ungerer 1988, S. 217).

Partizipation oder auch politische Handlungsfähigkeit, *also die Wahrnehmung und Ausübung von Teilhaberechten in einer Demokratie* setzt Wissen, Urteilen, Können und Wollen eines jeden Individuums voraus (Reinhardt 2004, S. 5). Konkret sollen Schüler eigene Bedürfnisse entwickeln und verteidigen, sich in demokratische Entscheidungsprozesse einbringen und somit ihre Beteiligungsmöglichkeiten engagiert nutzen (siehe Tab. 2). All das kann in Diskussionen erreicht werden. So ist das Mitwirken an einer Diskussion eine „aktive Form der Gestaltung des demokratischen Gemeinwesens und des Zusammenwirkens der Menschen sowie der eigenen Identitätsfindung“ (Polzius 1992, S. 30). Unterrichtsdiskussionen zeigen den Schülern Möglichkeiten zur Partizipation auf, welche im späteren Leben genutzt werden können. Die Ergebnisse von Torney-Purta et al. (2001) legen nahe, dass die Durchführung von Unterrichtsdiskussionen zu kontroversen Themen in einem offenen Klassenklima ein signifikanter Prädiktor für die spä-

¹⁴ In Eikel (2007, S. 69) ist der Teilkompetenz „Probleme demokratischen Handelns erkennen“ noch ein „Beurteilen“ hinzugefügt.

¹⁵ Die meisten empirischen Studien hierzu sind im Zusammenhang mit der Überprüfung der Wirksamkeit von Dilemmadiskussionen zur Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit erschienen (Lesniewska / Bonecki 2010, Zierer 2010, Lupu 2009, Lind 2002, Blatt / Kohlberg 1975)

tere politische Bildung, Unterstützung demokratischer Werte, Partizipation an politischen Diskussionen und das politische Engagement der Schüler ist.

Das Analysieren gesellschaftlicher Teilsysteme und Wissenschaftspropädeutik, wie von Reinhardt (2004, S. 6 f.) für den Erhalt von Demokratie als erforderliche Kompetenz beschrieben, ist besonders in Diskussionen erlernbar. Grundler (2006, S. 77) begründet den Einsatz von Diskussionen im Unterricht unter anderem mit der Erlangung von Kenntnis und Erfahrung mit grundlegenden Verfahren wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung. Mit ihnen werden Probleme, Widersprüche und dergleichen lokalisiert, wofür im weiteren Verlauf gemeinsam nach Lösungen gesucht wird (Polzius 1992, S. 30). Dabei ist die gemeinsam gefundene Lösung im Sinne wissenschaftlicher Wahrheit immer die derzeit herrschende Lehrmeinung, die zum gegebenen Zeitpunkt die besten, da überzeugendsten Argumente hat (Wohlrapp 2008, S. 35 f). Dieser Grundsatz trifft auch auf die Naturwissenschaften zu, sodass Forscher auch für diese Disziplinen fordern, Unterrichtsdiskussionen in einen wissenschaftspropädeutischen Unterricht zu integrieren (Driver / Newton / Osborne 2000, S. 300). Denn Wissen und Wissenschaft bestehen nicht nur aus Fakten. Vielmehr sind es die Theorien über ihr Zustandekommen, ihre wechselseitigen Beziehungen und ihr Wirken, die aus unterschiedlich gearteten Diskussionen erwachsen und die eine Wissenschaft ausmachen (Erduran / Simon / Osborne 2004, S. 917).

“Science education should be taught as promoting a way of thinking and not as a body of knowledge and fixed facts” (Zohar / Nemet 2002, S. 39).

Deshalb dürfen Schüler (natur-)wissenschaftliche Phänomene und ihre Erklärungen nicht nur von Experten kennenlernen, sondern müssen selbst herausfinden bzw. Ideen entwickeln, wie diese Phänomene zustandekommen, welche Bedeutung sie haben und wie sie mit anderen Phänomenen zusammenhängen (Driver / Newton / Osborne 2000, S. 297 ff.). Eine andere Option ist, Schüler mit mehreren Interpretationsmöglichkeiten zu konfrontieren und sie dazu auffordern sich selbst durch ihr kritisches gegeneinander Abwägen eine Meinung zu bilden (ebd.). In beiden Varianten wissenschaftspropädeutischen Unterrichts sind Diskussionen mit Mitschülern geeignete Mittel zur Umsetzung.

Das Analysieren gesellschaftlicher Teilsysteme ist als Erweiterung der bisher formulierten Möglichkeiten der Betrachtung eines Sachverhalts aus verschiedenen Perspektiven innerhalb von Diskussionen entweder auf Mikro- oder Makroebene möglich. Wie von Reinhardt (2004, S. 6) in Bezug auf die Demokratiepädagogik als auch von Hennings (1996, S. 10) im Hinblick auf den Geographieunterricht gefordert, können in Diskussionen unterschiedliche Wahrnehmungen, Meinungen, Bedürfnisse und Interessen von Individuen bzw. bestimmten Akteursgruppen oder aber ganzen Nationen bzw. der gesamten Menschheit betrachtet werden.

Demokratie manifestiert sich in Diskussionen aber auch unabhängig von ihrem Potential für das Erlernen der demokratischen Kernkompetenzen. Laut Dieckmann (1981, S. 175) können Diskussionen bereits als demokratisch bezeichnet werden, wenn sich jeder zu Wort meldet, keiner den anderen unterbricht und alle sich gleichberechtigt beteiligen können. Der Umsetzung von Demokratie innerhalb von Unterrichtsdiskussionen sind nach Ansicht von Rössner (1967, S. 60) und Dieckmann (1981, S. 177 ff.) aber auch Grenzen gesetzt. Wenn eine Klasse diskutiert, so

möchte sie zwar demokratische Wirksamkeit und demokratische Ansprüche durchsetzen, wird dabei jedoch durch den pädagogischen Anspruch und den Handlungsspielraum der Schüler begrenzt. Denn letztlich werden in diesen Diskussionen gesellschaftliche Konflikte weder abschließend gelöst, noch verwirklichen sie die liberale Idee der freien und ungehinderten Diskussion Gleichberechtigter, denn:

- a) die Schulorganisation sei an sich nicht demokratisch,
- b) die Förderung von Lernprozessen bilde einen Kommunikationszwang, der eine freie Diskussion verhindere,
- c) die Lehrkräfte behandelten Schüler nicht gleichberechtigt, denn dies bedürfe einer grundsätzlichen sozialen Gleichberechtigung und eigenverantwortliches Handeln (ebd.).

Diese Meinung vertritt auch Kopperschmidt (2006, S. 25) und bezweifelt die Möglichkeit zur freien Argumentation in der Schule. Aus seiner Sicht sind lediglich gleichberechtigte Diskussionen über Klassenfahrtziele ernsthaft denkbar. Zwar könnten Lehrkräfte eventuell durch Themenwahl oder Rollenspiele von dieser nicht vorhandenen Gleichberechtigung ablenken, jedoch würden Schüler selbst die Lehrkraft häufig nicht als ihnen ebenbürtig betrachten und sich letztlich ihrer Ansicht und Vorschläge anschließen (Dieckmann 1981, S. 178 f.). Außerdem endeten die meisten Diskussionen mit dem Klingelzeichen und verhinderten ein wichtiges Merkmal von Demokratie, das Handeln als Konsequenz (ebd., S. 179). Darüber hinaus sei, anders als bei Polzius (1992, S. 30) und Wohlrapp (2008, S. 35 f.) beschrieben, Wissen nicht demokratisch verhandelbar (Dieckmann 1981, S. 177).

Dieser mehr als dreißig Jahre alten Kritik sind einige Veränderungen im heutigen Verständnis der Aufgaben von Schule und im Lehrer-Schüler Verhältnis entgegen zu halten. Zum einen wird der Vermittlung von sogenannten *soft skills* bzw. sozialen und kommunikativen Schlüsselqualifikationen im Unterricht mehr Bedeutung beigemessen (Werner 2008, o. S.), zum anderen herrscht in modernen Lernkonzepten verstärkt das Bild der Lehrkraft als gleichberechtigten Helfer an der Seite der Schüler vor (Gudjons 2006, S. 168). In Diskussionen kommt diese Aufgabe der Lehrkraft besonders zum Tragen:

“The teacher’s behaviour in a discussion is far less didactic, directive, controlling and instructional, and more suited to exemplifying and facilitating the discussion [...] It is the students who discuss. Accordingly, the teacher’s actions must be those that help the students to discuss” (Dillon 1994, S. 59).

Jedoch stellt Hess (2002, S. 3) in ihrer empirischen Studie heraus, dass Lehrkräfte kaum glaubwürdige Fragen stellen, welche den Schülern signalisieren, dass die Lehrkräfte über eine bloße Abfrage hinaus im Sinne eines gleichberechtigten Diskurses an Schülermeinungen interessiert sind. Werner (2008, o. S.) bemerkt zudem, dass sich Lehrkräfte spätestens seit der ersten PISA Studie 2000 wieder verstärkt auf die Vermittlung von *hard skills* und somit auf das Fachwissen konzentrieren. Winnerling (2005, S. 189) kommt zu dem Schluss, dass sich bis heute nichts Wesentliches an der Struktur und Organisation des öffentlichen Schulwesens geändert habe, das unter anderem von hierarchischen Sozialformen und Leistungsdruck bestimmt werde. Deshalb

ist es nicht überraschend, dass Schüler selbst der Mitteilung eigener Meinungen wenig Bedeutung beimessen.

“From pupils’ point of view, ‘the point’ of school work is to discover and meet criteria of ‘competence’ in that situation – to supply the teacher with ‘the right answer’” (Jones 1997, S. 563).

So erscheint es als hätten die oben genannten Kritikpunkte noch immer eine gewisse Berechtigung.

Nichtsdestotrotz betont Eikel (2007, S. 68 f) die Bedeutung von Diskussionen für eine mögliche Demokratiepädagogik gerade im Geographieunterricht. So finden sich im Geographieunterricht viele politische und gesellschaftsrelevante Themen, die Beteiligung, aktive Verantwortungsübernahme und zivilgesellschaftliches Engagement einfordern. Derartige Kenntnisse sind Grundlagen für Urteilsfähigkeit und demokratische Handlungsfähigkeit. In diesem Zusammenhang zeigt Eikel (ebd.) Parallelen zwischen den einzelnen Teilkompetenzen der demokratischen Handlungskompetenz der Arbeitsgemeinschaft „Qualität und Kompetenzen“ und den von der DGfG formulierten Bildungsstandards im Kompetenzbereich Handlung auf. Dort fordert die DGfG (2012, S. 25 ff.), dass Schüler Interesse für die Vielfalt der eigenen und fremder Kulturen entwickeln, Möglichkeiten kennen, Vorurteile gegenüber anderen Kulturen aufzudecken und zu beeinflussen, an raumpolitischen Entscheidungsprozessen teilnehmen und sie nachvollziehen können. Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass Diskussionen einen entscheidenden Beitrag zum Erreichen dieser Forderungen leisten können.

2.2.3 Diskussionen unterstützen die Moral- und Werteerziehung

Ein weiteres Konzept innerhalb demokratischer Gesellschaften, das auch in Diskussionen thematisiert und erlernt werden kann, ist die Moral. Werner (2006, S. 239 ff.) stellt verschiedene Bedeutungen des Begriffs dar. Demnach kann Moral zum einen im Sinne seiner ursprünglich lateinischen Bedeutung – „Sitte, Gewohnheit, Charakter“ – als Gesamtheit aller sozial repräsentierten und im Persönlichkeitssystem der Individuen verankerten regelbezogenen Handlungsorientierungen und wechselseitigen Verhaltenserwartungen verstanden werden. Zum anderen kann Moral als normative Ethik bezeichnet werden, d. h. sie fasst alle aufgrund von rationalen, uneigennützigen und überparteilichen Betrachtungen der Gesellschaft als allgemeingültig zu bezeichnende Normen, Prinzipien und Regeln zusammen, wonach Handlungen als moralisch richtig oder falsch bewertet werden können. Daraus ableitend bezieht sich eine dritte Bedeutung auf die postkonventionelle, normativ-ethisch qualifizierte Handlungsorientierung autonomer Moralsubjekte. Personen werden als moralisch bezeichnet, sofern sie sich um ein moralisches Handeln bemühen, d. h. wenn sie versuchen, nach gültigen moralischen Regeln zu handeln. Sie würden demnach Handlungen unterlassen, wenn diese nicht durch gültige moralische Regeln zu rechtfertigen wären.¹⁶

¹⁶ Für diese Arbeit irrelevant sind die Bedeutungen von Moral zum einen als Fazit einer Fabel, zum anderen als Bezeichnung für eine vitale Motivation bzw. habituelle Disposition im Sinne von „Kampfgeist“ (Werner 2006, S. 239 ff.).

Die enge Verzahnung zwischen Demokratie und Moral wurde bereits bei der Betrachtung des Beitrags von Diskussionen zur Entwicklung politischer Urteilskompetenz deutlich. Lind (2006, S. 170) formuliert den Zusammenhang zwischen beiden Konzepten sowie die respektive Bedeutung von Diskussionen wie folgt:

„Die Kernidee von Demokratie ist es, dass die Mitglieder sich der Autorität moralischer Prinzipien unterwerfen statt der Autorität eines Königs, eines Tyrannen oder einer Herrschaftsschicht. [...] Eine ideale Demokratie besteht also in einer freien Argumentationsgemeinschaft [...], in der jede Stimme gleich viel zählt und die Richtigkeit bzw. Gerechtigkeit einer Konfliktlösung sich danach bestimmt, ob sie sich in einem zwanglosen Diskurs als Konsens herausstellt. [...] Notwendig für die Teilhabe an einer Argumentationsgemeinschaft ist eine ausgereifte moralische Urteils- und Diskursfähigkeit.“

Moralische Urteilsfähigkeit ist die „*Integration von Erkenntnisleistungen und Gefühlseinstellungen bei der Begründung und der Anwendung von Normen*“ (Habermas 1983, S. 194). Meyer / Felzmann (2011, S. 131) bezeichnen die Verknüpfung von Kognition und Emotion als ethische Urteilskompetenz. Sie betonen die darin enthaltene Aufgabe, moralisches Handeln bzw. Entscheiden zu reflektieren, um ein Bewusstsein für zugrundeliegende Norm- und Wertvorstellungen zu schaffen. Der Begriff der moralischen Urteilskompetenz ist besonders durch Kohlberg (1976) geprägt worden. Er erklärt, dass sich die Fähigkeit, das eigene Denken nach moralischen Idealen und Prinzipien auszurichten und nach diesen zu handeln, stufenweise entwickelt. Diese Stufen liegen auf unterschiedlichen Ebenen (Dürr 2004, S. 449 f.):

- Präkonventionelle Ebene: moralische Entscheidungen werden mit eigenen Interessen oder drohenden Strafen bzw. mächtigen Autoritäten begründet
 1. Handlungen werden nach der unmittelbaren Konsequenz für den Handelnden beurteilt
 2. erste Ansätze von Gegenseitigkeit dienen der Durchsetzung eigener Interessen
- Konventionelle Ebene: Entscheidungen sollen wichtige Sozialbeziehungen erhalten
 3. richtiges Verhalten ist was anderen zu Gute kommt
 4. richtiges Verhalten dient dem Erhalt der sozialen Ordnung
- Postkonventionelle Ebene: Entscheidungen werden aufgrund übergeordneter Prinzipien und Werte getroffen
 5. die Gerechtigkeit des Verfahrens ist maßgebend für Entscheidungsfindungen
 6. Entscheidungen werden aufgrund selbst gewählter, logisch widerspruchsfreier und umfassender ethischer Prinzipien (z. B. Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität) getroffen

Eine weitere Unterteilung lässt sich bezogen auf den letzten Punkt in der gewählten Stufe der ethischen Rücksichtnahme vornehmen. Diese wird als Maßstab für das zugrunde gelegte Prinzip gewählt (siehe Abb. 2). So kann eine getroffene Entscheidung zwar gerecht gegenüber im Jetzt lebenden Menschen sein, die Auswirkungen dieser Entscheidung für zukünftige Generationen bleiben jedoch unberücksichtigt.

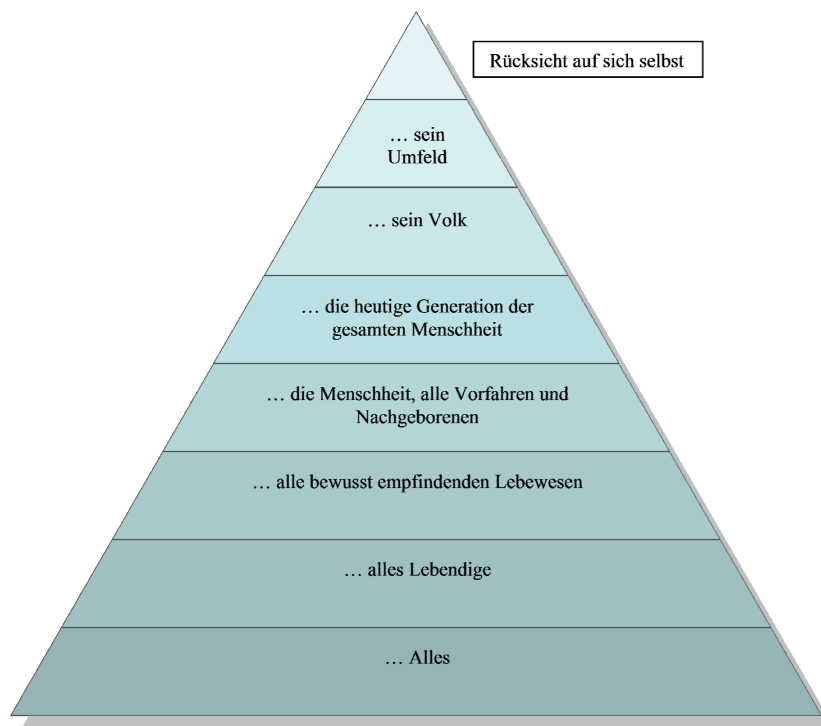


Abb. 2: Stufen der ethischen Rücksichtnahme bei Entscheidungen

Quelle: nach Meyer-Abich 1984, S. 23

Dürr (2004, S. 444 ff.) betont die zentrale Rolle der Schule für die Moralerziehung und stellt verschiedene Ansätze zur Bewerkstelligung dieser Aufgabe vor. Dabei verwendet er immer wieder freie offene Diskussionen, die den Schüler ohne Indoktrination zur selbstständigen Moralerziehung anregen sollen. Besonders im kognitiv-entwicklungsorientierten Ansatz soll die selbstständige Entwicklung von Moral und moralischer Urteilsfähigkeit mittels Diskussionen pädagogisch gefördert werden. Ähnliches schlagen Butt (2002, S. 190) sowie Meyer / Felzmann (2011, S. 133 ff.) auch für den Geographieunterricht vor. Diskussionen zu Entscheidungen in Konfliktsituationen sollen im Sinne Kohlbergs die Schüler dazu befähigen, konkurrierende Werte zu erkennen, sie gegeneinander abzuwägen und zu einem an Prinzipien orientierten Urteil zu kommen (Dürr 2004, S. 446).

Hattie (2013, S. 178) stellt in seinen Metaanalysen empirischer Studien fest, dass solche Dilemmadiskussionen¹⁷ im Vergleich zu anderen Programmen der Werte- und Moralerziehung die größten Effekte auf die moralische Urteilsbildung haben. Konkret handelt es sich um die Diskussion einer problematischen Situation, die folgende Merkmale aufweist (Wood / Hymer / Michel 2007, S. 77):

¹⁷ Für nähere Informationen zum Ablauf einer Dilemmadiskussion, die in ihr geltenden Regeln sowie Hinweisen zur Gestaltung siehe Klappbacher (2011, S. 32 f.), Lind (2009, S. 83 ff.), Cantz et al. (2008, o. S.), Lind (2006, S. 173 ff.), Frommer (2009, S. 35 f.), Wood / Hymer / Michel (2007, S. 7 ff.), Höhle / Bayrhuber (2006, S. 1), McPartland (2001, S. 31 ff.).

- Ein Dilemma bedeutet eine schwere Entscheidung, die keine eindeutige Lösung zulässt.
- Es muss mindestens zwei mögliche Lösungen für dieses Dilemma geben, die die Schüler dazu veranlassen, intensiv nachzudenken und zu begründeten Entscheidungen zu kommen. Dabei gilt: je mehr Entscheidungsalternativen, desto tiefgründiger ist das erforderliche Denken und die Diskussion.
- Auf ein Dilemma gibt es keine richtige Antwort. Die Schüler sind angehalten, zunächst die verschiedenen Lösungsmöglichkeiten auszuloten, bevor sie sich für eine entscheiden, die dennoch nicht von allen als richtig empfunden werden muss.
- Ein Dilemma braucht einen Aufhänger, der die persönliche Betroffenheit der Schüler weckt, um für sie als Dilemma ersichtlich zu werden.
- Die Informationen zu einem Dilemma sind meist mehrdeutig oder detailarm, sodass die Schüler mehrere Lösungsansätze entwickeln und dabei ihre Ableitungen aus den Informationen verstärkt hinterfragen müssen. Neben der Interpretationsfreiheit werden so gehaltvolle Diskussionen für zufrieden stellende Ergebnisse sichergestellt.

Mögliche Themen für Dilemmadiskussionen im Geographieunterricht werden unter 3.1 betrachtet. Dilemma sollten generell in eine Geschichte mit konkreten Protagonisten eingebettet sein, die die drei psychologischen Dimensionen moralischer Urteilsfähigkeit vereint: Wissen, Emotionen und Handeln (McPartland 2001, S. 27 ff.). Müssen die Schüler die Sichtweisen dieser Personen in der Diskussion zusätzlich vertreten, wird die persönliche Betroffenheit der Schüler noch verstärkt (Wood / Hymer / Michel 2007, S. 21). Eine derartige Vorgehensweise konfrontiert die Schüler mit den Einstellungen und Wertvorstellungen anderer, wodurch sie eigene Wertvorstellungen überdenken und formen können (Butt 2002, S. 190, Roberts 2003, S. 141 ff.). Zudem besteht die Möglichkeit neben dem Erlernen und der praktischen Erprobung von Werten, festzustellen, dass und welche Wertvorstellungen neben faktischen Argumenten Entscheidungen beeinflussen (ebd., S. 141). Hinsichtlich der in diesen Diskussionen entscheidungsrelevanten Werte werden für die Geographie Toleranz, ein positives Selbstbild, Akzeptanz und Respekt für andere, Aufgeschlossenheit, Empathie, Güte, Gerechtigkeitssinn, Menschenrechtsbewusstsein, ein Bekenntnis zu nachhaltiger Entwicklung und Naturschutz sowie die Einsatzbereitschaft diese Werte umzusetzen, als besonders bedeutsam hervorgehoben (DGfG 2012, S. 24 f., Butt 2002, S. 189).

Das Ziel einer Dilemmadiskussion ist nicht der Konsens, sondern das bessere Erkennen und Beurteilen moralischer Wertsetzungen und darauf aufbauende Argumentationsstrategien (Grümme 2006, S. 138). Dabei urteilen Schüler aufgrund ihrer erreichten Stufe moralischer Urteilsfähigkeit. Lind (2006, S. 168 f.) nennt typische Muster von Reaktionen auf moralische Argumente, die an die verschiedenen Niveaustufen Kohlbergs angelehnt sind:

1. Der Schüler urteilt über das Verhalten der Dilemma-Person, weigert sich aber die vorgelegten Argumente zu bewerten.
2. Der Schüler bewertet nur die meinungskonformen Argumente.

3. Der Schüler fängt an moralisch ‚schlechte‘ Argumente weniger gut zu finden, auch wenn sie seine eigene Meinung stützen und zeigt so erste Spuren moralischer Urteilsfähigkeit.
4. Der Schüler bewertet Gegenargumente immer nur negativ.
5. Der Schüler fängt an, Gegenargumente weniger negativ zu bewerten, wenn sie moralisch gut sind.
6. Der Schüler bewertet Argumente überwiegend nach ihrer Qualität statt nach ihrer Meinungskonformität. Erst jetzt besteht die Chance zur Konfliktlösung im Diskurs.

Dilemmadiskussionen fördern nicht nur die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit, sondern verhelfen auch dazu (Lind 2009, S. 74 f.):

- sich der eigenen Prinzipien bewusst zu werden,
- Umstände und Fakten einer Situation genau zu betrachten,
- eigene Prinzipien nach ihrer Wichtigkeit und Angemessenheit zu hierarchisieren,
- bei gleichrangigen Prinzipien Konflikte durch geeignete Meta-Prinzipien zu lösen,
- eigene Prinzipien in einem sozialen Kontext zu artikulieren,
- den Argumenten anderer zuzuhören und diese in die eigene Entscheidung einzubeziehen, auch wenn sie andere Meinungen vertreten.

Letzteres gehört bereits zu der in 2.2.2 beschriebenen demokratischen Kernkompetenz der Konfliktfähigkeit. Die genannten Fördereffekte für Moralerziehung und Urteilsbildung treten bereits bei einmaligen oder kurzen¹⁸ Dilemmadiskussionen ein, wobei besonders bei 11 bis 16-Jährigen längerfristige Wirkungen erzielt werden (ebd., S. 67).

Die Durchführung einer Dilemmadiskussion unter Erläuterung des genauen Vorgehens ist eine Kombination der direkten und indirekten Möglichkeit der Werteerziehung im Sinne von Wertfindung und -orientierung im (Geographie-) Unterricht (Tröger 2002, S. 35 ff.). Zum einen erlernen die Schüler eine Methode, mit der sie selbst aus dem Nebeneinander verschiedener Werte und Orientierungen die Passenden zur eigenen Identitätsbildung auswählen können. Zum anderen werden sie in der Diskussion direkt mit Werten und moralischen Entscheidungen konfrontiert. Über die Notwendigkeit, den Geographieunterricht auch zur Werteerziehung zu nutzen, besteht in der Literatur weitgehend Einigkeit. Stellvertretend hierfür stellt Klappacher (2011, S. 26) mit Bezug auf Herzig (1998, S. 20 ff.) fest:

„Unsere Lebenswelt ist gekennzeichnet durch einen Wertepluralismus; durch ein Nebeneinander und Gegeneinander, einen raschen Wandel von verschiedenen Normen, Idealen, Menschenbildern und Handlungsleitlinien.“

Werteerziehung innerhalb von Diskussionen kann hier Orientierung geben, Maßstäbe aufzeigen, die die persönliche Identität schützen sowie Wahlmöglichkeiten bieten, um Lebens- und Berufswege erfolgreich beschreiten zu können (Klappacher 2011, S. 28). Neben dem Mitgestalten der

¹⁸ Kurz heißt bei Lind (2009, S. 67) 45 Minuten. Nachhaltigere Ergebnisse würden jedoch mit längeren bis zu neunzigminütigen Diskussionen erreicht.

Umwelt ist das freie, selbstbestimmte Gestalten des eigenen Lebens eine besondere Fähigkeit, die es im Geographieunterricht zu erlernen gilt:

„Man muss das eigene Handeln im sozialen Kontext betrachten können – was die Entwicklung moralischer Grundhaltungen ebenso einschließt wie soziales (und ökologisches) Verantwortungsbewusstsein, Selbstkritik und die Bereitschaft zu persönlicher Weiterentwicklung“ (Schramke 1999, S. 81).

Butt (2002, S. 189) legitimiert die Notwendigkeit zur Werteerziehung im Geographieunterricht mit der Beschaffenheit des Faches, welches selbst wertgeladen ist.

“Although some geography teachers do not wish to engage in any teaching of controversial issues, for fear of possible accusations of indoctrination, one cannot avoid the fact that geography is value-laden and therefore cannot be taught in an entirely value free (or value neutral) way.”

Auch er möchte, dass die Schüler eigene Wertvorstellungen kreieren und sich vor diesem Hintergrund über ihre Einstellungen zu in der Geographie behandelten Themen bewusst werden bzw. sie mithilfe ihrer Wertvorstellungen begründen sollen (ebd., S. 190). Denn Einstellungen (*attitudes*) sind *Gefühle, Ansichten und Meinungen einzelner Individuen oder Gruppen, die sich unter anderem aus deren tief verwurzelter Wertschätzung einzelner Werte ergeben* (Roberts 2003, S. 141).

Im Folgenden sollen kognitive Kompetenzen betrachtet werden, die ebenfalls in Diskussionen entwickelt werden können.

2.2.4 Diskussionen fördern die Entwicklung kognitiver Kompetenzen

„Diskussionen nutzen Schülern, bei der Auswahl von Schlüsselpunkten neuen Wissens kritisch vorzugehen, Erfahrungen zu rekapitulieren [...], sie in das Kurzzeitgedächtnis einzugeben [...] sowie ein neues Schema zu entwickeln, mit dessen Hilfe Wissen und Informationen langfristig behalten werden können“ (Van Ments 1992, S. 14).

Vielfältige empirische Studien sprechen für die förderliche Wirkung von Diskussionen im Unterricht zur Entwicklung kognitiver Kompetenzen. Die Gründe hierfür scheinen multifaktoriell und nur schwer reproduzierbar (Von Aufschnaiter et al. 2008, S. 104). Im Folgenden sollen die auffälligsten Befunde dargestellt werden. Allgemein wirkt sich Unterrichtskommunikation nicht nur für die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten positiv aus, sondern ist auch zentrales Medium fachlichen Wissenserwerbs (Becker-Mrotzek 2009b, S. 106). Studien von Murphy et al. (2009), Wuttke (2005), und Applebee et al. (2003) zeigen, dass Wissensvernetzung vor allem in anspruchsvollen Unterrichtsgesprächen stattfindet, in denen die Schüler zur multiperspektivischen Betrachtung, Argumentation und Elaboration aufgefordert sind. Eine Studie zu Schülerleistungen im Englischunterricht von Nystrand et al. (1997) ergab einen positiven Zusammenhang zwischen häufig stattfindenden Unterrichtsdiskussionen und guten Ergebnissen von Schülern in Leistungskontrollen. Die Interventionsstudien von Von Aufschnaiter et al. (2008),

Mercer et al. (2004), Zohar / Nemet (2002) und Alvermann / Hynd / Qian (1995) bestätigen die leistungssteigernde Wirkung von Diskussionen auch für den naturwissenschaftlichen Unterricht. Wobei sich die besseren Ergebnisse von Schülern, die im Vergleich zur Kontrollgruppe diskursiv gelernt haben, nicht unbedingt auf ein quantitatives Mehr an Faktenwissen beziehen, sondern sich besonders durch kohärent ausgearbeitete Argumentationen über bestehende Zusammenhänge einzelner Fakten im Sinne eines ‚*higher-level thinking*‘ auszeichnen (Von Aufschnaiter et al. 2008, S. 126).

Erst Diskussionen über bestimmte Sachverhalte oder Konzepte offenbaren deren individuelles Verständnis durch einzelne Schüler (De Vries / Lund / Baker 2002, S. 64). Schüler generieren in diesen Diskussionen nicht nur neues Wissen, sondern vernetzen dieses durch den intensiven Dialog mit Mitschülern auch mit altem, wodurch neues Wissen besser behalten werden kann (Zohar / Nemet 2002, S. 36). Dadurch bauen sie mentale Repräsentationen auf, die letztlich zu einem persönlichen Verständnis des diskutierten Sachverhalts beitragen (ebd., S. 57). Begründet wird dies durch den Umstand, dass sich die Schüler in Diskussionen tiefgründiger mit dem Inhalt beschäftigen:

„Lessons based on argument aim to provide students with the opportunity to engage actively with science. [...] Given that students are more likely to be engaged with the subject matter, it would be reasonable to expect enhanced student understanding” (Von Aufschnaiter et al. 2008, S. 126).

Dabei verhilft besonders die soziale Konstruktion von Wissen, welches in Gruppendiskussionen geteilt, gegenseitig erläutert und erweitert wird, bei Individuen Verständnis zu entwickeln (ebd., S. 102 f., Zohar / Nemet 2002, S. 57, Mason 1996, S. 427, Alvermann / Hynd / Qian 1995, S. 146). So belegt die Interventionsstudie von Smith et al. (2009), dass die korrekte Beantwortung einer komplexen naturwissenschaftlichen Frage innerhalb einer Gruppendiskussion möglich ist, obwohl sie von den einzelnen Beteiligten allein nicht hätte gelöst werden können. Dabei setzt nicht nur das Anderen-Meinungen-und-Erklärungen-ausgesetzt-Sein die Verständniserwicklung in Gang, sondern auch die Notwendigkeit anderen gegenüber, eigene Gedanken geordnet und verständlich zu artikulieren (Von Aufschnaiter et al. 2008, S. 121). Dazu muss zuvor eine kognitive Strukturierung und Verknüpfung von Informationen im Kopf stattgefunden haben, die ohne diesen Anreiz nicht unbedingt auftritt (ebd.). Voraussetzung für dieses sich entwickelnde Verständnis sind vorhandene Bezugspunkte der Schüler zum diskutierten Sachverhalt (Kenntnisse, Erfahrungen, etc.), an welche neue Informationen angeknüpft werden können, die wiederum innerhalb ihrer ‚Zone der proximalen Entwicklung‘ (siehe 2.1) für die Schüler verständlich sind (ebd. S. 117 ff.):

“Any attempt to develop students’ knowledge through argumentation must be related to students’ prior knowledge” (ebd., S. 126).

Darüber hinaus sind Diskussionen für die Entwicklung kritischen Denkens, das gleichzeitig andere kognitive Fähigkeiten einschließt, deren Vermittlung ein wichtiges Bildungsziel von Schule ist (Kruse 2010a, S. 58), förderlich.

„Die Vermittlung von kritischem Denken erfordert Unterrichtssituationen, in denen das Nichtwissen zum Thema gemacht wird, also die Behandlung offener, ungelöster Fragen, ebenso wie die Entwicklung noch nicht definierter Produkte und die Steuerung nicht voll antizipierbarer Prozesse“ (Kruse 2010b, S. 79 f.).

Auch Driver / Newton / Osborne (2000, S. 300 f.) sehen es als eine wichtige Aufgabe der Schule an, Schüler zu kritischem Denken beispielsweise in Bezug auf die Bewertung der Glaubwürdigkeit von Informationsquellen oder deren beabsichtigte Manipulation zu erziehen. Einhellig mit Hess (2005, S. 3 f.) und Dillon (1994, S. 111) betrachten sie Diskussionen als gute Gelegenheit kritisches Denken zu fördern. Dies geschieht besonders dann, wenn Schüler sich durch das multiperspektivische und kritische Abwägen von Informationen und Argumenten eigene Meinungen bilden bzw. Wissenslücken im Sinne der Forderung von Kruse (2010b, S. 79 f.) schließen¹⁹. Dabei profitieren Schüler ähnlich wie beim inhaltlichen Lernen von der ‚*Learning Community*‘, in welcher sie die Denkform wie auch die nötigen Werte und Haltungen gemeinsam einüben (ebd., S. 82). Denn kritisches Denken lernen, heißt auch dafür notwendige Einstellungen und Haltungen zu entwickeln. Sie befähigen erst dazu, kritisch zu denken (Kruse 2010a, S. 57). Hierzu gehört die Einsicht in die Notwendigkeit ausreichend recherchierter, auf vertrauensvollen und relevanten Informationen fußender, umsichtiger Urteile, deren Überdenken durch Offenheit, Neugier und Fairness gegenüber Anderen möglich ist (ebd.).

Möchte man kritisches Denken einheitlich definieren, so gibt Kruse (ebd., S. 45) zu bedenken, dass das Konzept in jeder Domäne und Epoche anders beschrieben wird. Deshalb nennt er es einen „Sammelbegriff für alle Arten, die Qualität des Denkens zu kontrollieren und zu optimieren“ (ebd., S. 51) bzw. beschreibt es als „Meta-Kompetenz, die den spezifischeren Kompetenzen ihre Richtung und ihren Sinn verleiht“ (ebd., S. 75). Kruse (ebd., 45 ff.) meint damit unter anderem die Fähigkeiten logisch, skeptisch, selbständig, wissenschaftlich, rational, methodisch, gesellschaftskritisch, (selbst-) reflexiv, metakognitiv, multiperspektivisch, problemlösend, konstruktivistisch und nachhaltig zu denken. Viele dieser und weiterer kognitiver Fähigkeiten sind auch in Diskussionen erforderlich und können gleichsam in ihnen geübt werden. O’Reilley (2012, o. S.) beschränkt sich auf fünf zentrale kritische Denkfähigkeiten, die in Diskussionen relevant sind (siehe Abb. 3). Von diesen hebt Dillon (1994, S. 110) noch einmal das Potential von Diskussionen für die Entwicklung problemlösenden Denkens hervor. Schließlich werden in ihnen Fragen diskutiert, auf welche die Schüler gemeinsam eine Antwort suchen sollen. Diese Fragen behandeln häufig Problemsituationen, für die eine für alle Beteiligten möglichst einvernehmliche Lösung gefunden werden soll. Hess (2005, S. 4) betont indes weniger die Problemlösung als vielmehr die kritische Analyse der verschiedenen Perspektiven, die zur Problemlösung führen, als besonderes Merkmal kritischen Denkens in Diskussionen. Butt (2002, S. 181) betrachtet das Entscheiden als die besondere Fähigkeit des kritischen Denkens, welche mit Diskussionen im Geographieunterricht gestärkt werden kann.

¹⁹ Zu gleichem Ergebnis kommen ältere Studien von Garland (1991), Green / Klug (1990), Johnson / Johnson (1988) und Moeller (1985), aber auch aktuellere Studien zum Mehrwert von online-Diskussionen für die Entwicklung kritischen Denkens (z. B. Wilkinson / Barlow 2010, Arend 2009, Cheong / Cheung 2008).

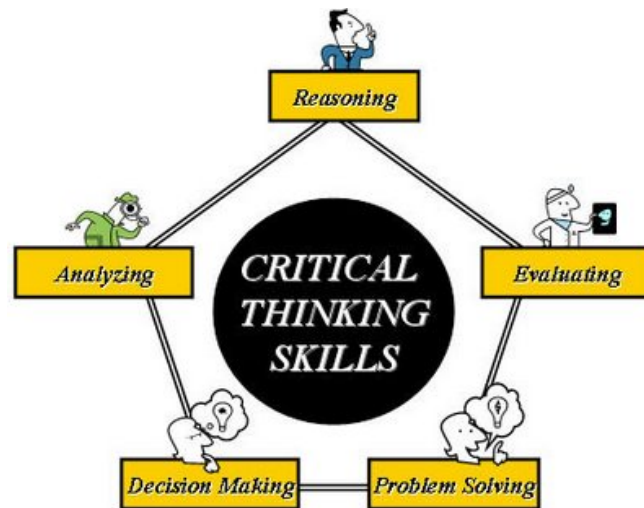


Abb. 3: In Diskussionen erforderliche kritische Denkfähigkeiten

Quelle: O'Reilly 2012, o. S.

Als expliziten Grund kritisches Denken innerhalb fachrelevanter Diskussionen im Unterricht zu erlernen, nennt Kruse (2010a, S. 67 f.) die Tatsache, dass es nicht abstrakt als *Soft Skill* erworben oder vermittelt, sondern nur in der Auseinandersetzung mit fachdisziplinären Theorien, Systematiken, Erkenntnismethoden und Praxiszusammenhängen entwickelt werden kann. Dass Schüler Interesse an dieser Art der Auseinandersetzung in Form von Diskussionen mit ihren Mitschülern haben, sich dafür aber mehr Anleitung wünschen, zeigt das nächste Unterkapitel.

2.2.5 Schüler wollen diskutieren

In 2.2.2 ist die Diskrepanz zwischen den Idealen demokratischer Schule, in welcher Lehrkraft und Schüler den Unterricht gleichberechtigt gestalten, und der tatsächlichen Wahrnehmung der eigenen Handlungsmöglichkeiten durch die Schüler bereits angeklungen. Schmidt-Wulffen (2004, S. 7 ff.) greift dieses Problem auf und verweist auf die Studie von Kanders / Rösner / Rolff (1997) wonach 74 Prozent der befragten Schüler aktiver an der Unterrichtsgestaltung beteiligt sein möchten. Dabei haben sie vor allem ein großes Interesse an mehr Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit im Unterricht. Dazu gehört auch der Wunsch nach mehr Unterrichtsdiskussionen (hierzu ausführlicher in 2.3.5.1). Unabhängig davon lässt sich feststellen, dass sich ein gesteigertes Interesse an den Inhalten und Methoden des Unterrichts positiv auf die Lernmotivation, das Lernverhalten und den Lernerfolg auswirkt (Krapp 2010, S. 9 ff.). Schmidt-Wulffen (2004, S. 11) nimmt den Wunsch der Schüler zum Anlass für einen zukunftsfähigen Geographieunterricht mehr Schülerorientierung einzufordern:

„Schülerorientierung heißt, eigenständiges, Selbstständigkeit und Selbstbewusstsein förderndes Lernen (im Erdkundeunterricht) zu fördern.“

Auch Norman / Harrison (2004, S. 12 f.) und Fichten (1993, S. 96) stellen fest, dass sich Schüler Methoden, in denen sie selbsttätig miteinander kommunizieren können, und hier besonders Un-

terrichtsdiskussionen vermehrt wünschen. Begründung für diesen Wunsch sei die Möglichkeit in Diskussionen, trotz klarer Gesprächsleitung größere Freiräume für die eigene Gestaltung des Unterrichts und das Einräumen eigener Meinungen und Interessen zu haben (ebd.). Brenner / Brenner (2011, S. 208), Fallahi (2007, S. 83), Hess / Posselt (2002, o. S.), Van Ments (1992, S. 32) und Polzius (1992, S. 7) bestätigen ebenfalls das verbreitete Bedürfnis der Schüler nach Unterrichtsdiskussionen, begründen es aber eher mit der Einsicht der Schüler in ihren Mehrwert für den Lernprozess (siehe 2.2.4). Der Wunsch nach mehr Diskussionen im Unterricht lässt positive Erfahrungen der Schüler mit ihnen vermuten.

Demgegenüber formulieren Schüler auch (beobachtete) Probleme in Diskussionen und äußern den Wunsch, ‚trainierter‘ auf diesem Gebiet zu sein (Brenner / Brenner 2011, S. 208). So bedauern sie die oft ungleich verteilten Redeanteile der Diskussionsteilnehmer, die Selbstinszenierungsversuche einzelner Schüler, die der gemeinsamen sachlichen Klärung schaden, die oft herrschende ‚Kampfatmosphäre‘ durch den wahrgenommenen Zwang zu ‚gewinnen‘ (siehe 2.3.4.3) sowie die Tendenz, sich durch rhetorisch geschickte Rädelsführer beeinflussen zu lassen (ebd.). Trotz des allgemeinen Interesses an Diskussionen möchten sich die Schüler zudem freiwillig an ihnen beteiligen dürfen. Deshalb wollen sie auch nicht für ihre Diskussionsbeteiligung benotet werden (Hess / Posselt 2002, o. S.). Fallahi (2007, S. 83) führt verschiedene Gründe für eine mögliche Nichtbeteiligung an Diskussionen an: einige Schüler sind zu schüchtern, fühlen sich nicht genügend vorbereitet, hatten zu wenig Bedenkzeit, haben Angst von ihren Mitschülern und Lehrern für ihren Beitrag belächelt zu werden oder eine schlechte Note zu erhalten. Diese Bedenken verstärken sich in großen Klassen und bei als schwierig erachteten Diskussionsthemen oder wenig Betroffenheit hinsichtlich des Diskussionsgegenstandes (ebd.).

Obgleich dieser existierenden Einwände werden Unterrichtsdiskussionen nicht nur von wenigen mitteilungsbedürftigen Schülern geführt. Hess / Posselt (2002, o. S.) belegen in ihrer Interventionsstudie mit 46 Schülern einer amerikanischen Highschool, dass sich der Großteil der Schüler für das Vorankommen der Diskussion verantwortlich fühlt und sich deshalb aktiv am Diskussionsprozess beteiligt. Wade (1994, S. 231) nennt als möglichen Grund für eine rege Beteiligung die subjektiv wahrgenommene Wertschätzung der eigenen Beiträge durch die anderen Diskussionsbeteiligten und die Lehrkraft. Letztere scheint aber nicht immer gegeben zu sein. Im nächsten Unterkapitel betrachtete empirische Befunde belegen, dass Lehrer nur selten an den innerhalb von Diskussionen geäußerten Meinungen und Einschätzungen ihrer Schüler zum Unterrichtsthema interessiert sind.

2.2.6 Häufigkeitstendenzen und mögliche Gründe gegen den Einsatz von Diskussionen im Unterricht

“The major discouragements reflect on the capacities of teachers, principally their indisposition to discuss, and on the conditions of school and social systems, especially their antipathy towards discussion” Dillon (1994, S. 104).

Den vielfältigen Vorteilen von Diskussionen für unterschiedliche Dimensionen des Unterrichts stehen Hindernisse gegenüber, die sich durch die scheinbare Schwierigkeit des Diskutierens, die Beschaffenheit des Schulsystems und der Lehramtsausbildung sowie aus den Bedenken von Lehrkräften ergeben. Sie bilden mögliche Gründe für den seltenen Einsatz von Diskussionen im Unterricht. Bisher wurde die Häufigkeit von Diskussionen im deutschsprachigen Geographieunterricht kaum untersucht, jedoch lassen Studien in anderen Fachbereichen und Ländern darauf schließen, dass fachrelevante Diskussionen Seltenheitswert besitzen. In einer Zusammenfassung empirischer Schulstudien in den USA bemerkt Dillon (1994, S. 27 ff.):

“Discussion is hardly ever heard in classrooms. Teachers may well say that they use discussion a lot, but their self-reports are demonstrably unreliable [...]. Extensive observations of one thousand elementary and secondary classrooms across the United States have revealed that discussion [...] could probably be seen only 4-7 per cent of the time [...]. Intensive observations of three dozen fifth-grade maths and social science classrooms in a US city have revealed discussion [...] being used in no more than 3 per cent of the instructional episode.”

Clark / Sampson (2008, S. 313) und Zohar / Nemet (2002, S. 39) bestätigen die seltenen Möglichkeiten der Schüler, im Unterricht innerhalb von Diskussionen Wissen zu generieren, Lernprozesse und Arbeitsergebnisse zu reflektieren und dadurch eigene kommunikative und kognitive Kompetenzen zu fördern. In der Befragung von Torney-Purta et al. (2001) berichten nur die Schüler aus Norwegen, Griechenland und Kolumbien von einem für Diskussionen offenen Unterrichtsklima. In einer 1997 durchgeführten Beobachtungsstudie im Großraum London konnten in 34 beobachteten Stunden in den Naturwissenschaften der siebten bis elften Klasse in *Secondary Schools* nur zwei weniger als zehn Minuten dauernde Diskussionssequenzen festgestellt werden (Driver / Newton / Osborne 2000, S. 307). In diesen gab es zudem kaum Hilfestellungen durch die Lehrkraft, sodass die Schüler Schwierigkeiten bei der Diskussionsbewältigung hatten (ebd., S. 308). Bezogen auf den Geographieunterricht stellt Butt (2002, S. 128) ohne Angabe konkreter Zahlen fest:

“The infrequent opportunities offered to most students to engage in subject-related discussions are educationally extremely significant. If teachers totally dominate the classroom, forcing the process of oral communication to become ‘one way’, then the learning experience of many students is restricted. If students are to understand fully the subject’s concepts, ideas and terminology they must regularly engage in talking about geography, as well as listening to the teacher and their peers.”

Dieses Zitat verweist nicht nur auf die geringe Anzahl an Diskussionen im Geographieunterricht, sondern unterstreicht noch einmal die große Bedeutung von Diskussionen für den Lernprozess (siehe 2.2.4). Ergebnisse internationaler Studien sind nicht automatisch auf den Geographieunterricht in Deutschland übertragbar. Jedoch weist eine Studie von Hemmer / Hemmer (1997) in dieselbe Richtung. In einer Befragung von Lehrkräften zur Häufigkeit des Einsatzes bestimmter Arbeitsweisen ist die Methode des Rollenspiels in der Untersuchung die am seltensten eingesetzte Arbeitsweise im Geographieunterricht. Am ehesten werden Rollenspiele noch in der Haupt-

schule eingesetzt (ebd., S 74 f.). Da Rollenspiele häufig Diskussionen simulieren (siehe 2.3.5.3), können diese Aussagen als erste Tendenz bezüglich der Häufigkeit von Diskussionen im Geographieunterricht angesehen werden. Eine von Polzius (1992, S. 7 ff.) zitierte Studie von Hage (1985) zum Schulalltag bezieht sich direkt auf Diskussionen. Danach ist die Unterrichtsdiskussion die am wenigsten genutzte Methode in allen Schulformen. Konkret tritt sie im Vergleich zu allen anderen Methoden nur in 1,7 Prozent in Hauptschulen, 3,4 Prozent in Gesamtschulen und 0,8 Prozent an Gymnasien im Unterricht auf. Es gibt keine aktuellen Befunde, die dieses Bild widerlegen. Ohne Angabe konkreter Werte stellen auch Fichten (1993, S. 98) und Brenner / Brenner (2011, S. 207) allgemein fest, dass den methodischen Wünschen und Bedürfnissen der Schüler nach Schülerdiskussionen eine geringe Zahl tatsächlich im Unterricht durchgeführter Diskussionen gegenübersteht.

Im Folgenden sollen mögliche Gründe für den festgestellten seltenen Einsatz von Diskussionen im (Geographie-)Unterricht erarbeitet werden. Van Ments (1992, S. 26) und Dillon (1994, S. 105) betrachten den Mangel an Erfahrung und Wissen der Lehrkräfte, fruchtbare Diskussionen zu führen, als eine Erklärung:

“They may not have received instruction, training and practice in leading classroom discussions, and little guidance and sustenance in early attempts at teaching through discussion as a young or probationary teacher” (ebd., S. 106).²⁰

In Interviews beklagen Lehrkräfte selbst ihre fehlenden Kenntnisse, um sowohl Gruppen- als auch Klassendiskussionen effektiv zu strukturieren und zu leiten, obwohl sie Diskussionen durchaus als Unterrichtsideal beschreiben (Driver / Newton / Osborne 2000, S. 308). Inwieweit explizite Argumentations- oder Diskussionstrainings, wie sie etwa in Seminaren für Führungskräfte angeboten werden²¹, Bestandteil der Lehramtsausbildung an deutschen Universitäten sind, wäre nur in einer Untersuchung der gültigen Studienpläne aller möglichen Fachkombinationen festzustellen. Jedoch bemerkt Abraham (2008, S. 37) mit Bezug auf die Ausbildung von Deutschlehrern, dass sie Gesprächsführung mit vorwiegend frontalunterrichtlicher Beschulung und akademischer Hörsaalkommunikation nicht lernen. Gleiches impliziert die Metaanalyse empirischer Studien von Hattie (2013, S. 134 f.), wonach praktische Erfahrung durch Demonstrationen bestimmter Unterrichtsmethoden den höchsten Effekt auf das Wissen der Lehrpersonen haben.

Das hier beschriebene Unwissen zeigt sich auch in der Behauptung vieler Lehrkräfte, dass ihre Form des fragend-entwickelnden Unterrichts bereits als Diskussion zu verstehen sei (Larson / Parker 1996, S. 110). Boulter / Gilbert (1997, S. 93) nennen einige Merkmale dieser vermeintlichen Unterrichtsdiskussionen:

- die Lehrkraft bestimmt über den Inhalt und die gesamte Planung der ‚Diskussion‘
- die Lehrkraft kontrolliert die Diskussion
- die Lehrkraft hat die größten Redeanteile

²⁰ Zu gleichen Ergebnissen kommen empirische Studien von Geddis (1991), Larson / Parker (1996), Vogt (1998) sowie Driver / Newton / Osborne (2000).

²¹ Entsprechende Angebote unter: <http://www.die-akademie.de/seminare/argumentations-und-diskussionstraining> (17.01.2013)

- die Lehrkraft reformuliert ihre Fragen solange, bis sie die gewünschte Antwort erhält
- die Vermittlung von inhaltlichem Wissen steht im Vordergrund
- die ‚Diskussion‘ verläuft ohne Beachtung der Schülererfahrungen
- Initiativen der Schüler werden ignoriert
- nur minimale Denkpausen sind zulässig
- Gesprächsregeln bleiben implizit und werden nur durch die Teilnahme am Gespräch gelernt.

Ein derartiges Diskussionsverständnis erklärt den Befund von Dillon (1994, S. 27), wonach Lehrkräfte häufig der Meinung sind, in ihrem Unterricht oft zu diskutieren. Zu gleichem Ergebnis gelangt auch die DESI Studie (siehe 2.2.1). Darin werden Deutschlehrer unter anderem nach der Häufigkeit des Einsatzes von Diskussionsrunden in ihrem Unterricht befragt. Demnach sind 51 Prozent der befragten Lehrkräfte der Meinung, mehrmals im Monat Diskussionsrunden im Unterricht durchzuführen (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2006, S. 31). Mit Blick auf einzelne Schulformen sind es vor allem Hauptschullehrer (61 Prozent), die meinen, häufig zu diskutieren. Sie werden gefolgt von Lehrkräften am Gymnasium (57 Prozent), Integrierten Gesamtschulen (48 Prozent) und Realschulen (45 Prozent) (ebd.). Dies widerspricht absolut den Ergebnissen von Hage (1985) zur tatsächlichen Häufigkeit von Diskussionen im Unterricht und unterstützt die bereits zitierten Ergebnisse von Larson / Parker (1996). Bosse (2009, S. 132) betont in Bezug auf diese Ergebnisse zwar, dass vom Deutschunterricht nicht zwangsläufig auf die Lage in anderen Schulfächern geschlossen werden darf, aber auch Polzius (1992, S. 137 f.) kommt in seiner Interventionsstudie zur Steigerung von Diskussionsfähigkeiten im Unterricht in den Jahren 1987 bis 1989 zu der Erkenntnis, dass entgegen der Einschätzung der Lehrkräfte im (Geographie-) Unterricht nur selten diskutiert wird. Zudem er stellt auch das Unvermögen der Lehrkräfte fest, das Wesen und die Struktur dieser Diskussionen zu beschreiben. Er sieht daher dringenden Handlungsbedarf und Grund für seine Interventionsstudie (ebd.). Helmke (2010, S. 140 ff.) stimmt der Tendenz zur Fehleinschätzung des eigenen Unterrichts durch die Lehrer ebenfalls zu und erweitert die mangelnde diagnostische Lehrerkompetenz mit Bezug auf die Ergebnisse der PISA Studie 2000 noch auf die Einschätzung von Schülerkompetenzen (ebd., S. 130 ff.). Zwar kritisiert Helmke (ebd., S. 131) das Vorgehen bei PISA, unterstützt jedoch die zentralen Ergebnisse unter zusätzlichem Verweis auf die Schulstudie von Hosenfeld / Helmke / Schrader (2002), die zeigt, dass Lehrkräfte das Vorkommen von subjektiver Unterforderung der Schülerschaft im Mathematikunterricht erheblich niedriger einschätzten als diese selbst (Helmke 2010, S. 133).

Dillon (ebd., S. 104 ff.), Trinkmann (1984, S. 11), Fallahi (2007, S. 83) und Budke (2012b, S. 30) nennen weitere Gründe für die Indisposition vieler Lehrkräfte, Diskussionen in ihr Lehrrepertoire aufzunehmen. Ihnen fehlt es an nötigem Interesse bzw. Glauben an forschenden Unterricht, Schülerfähigkeiten, Gruppendynamik und demokratische Prinzipien. Vielmehr sehen sie:

- Zeitverschwendung durch ergebnislose Diskussionen,

- dafür geopferte geforderte Unterrichtsinhalte,
- ungenügend methodische Hilfestellungen in fachdidaktischem Material,
- die Unreife und Inkorrektheit von Schülermeinungen,
- begrenzte Argumentationsfähigkeiten der Schüler,
- eine durch Diskussionen hervorgerufene konflikt- und emotionsgeladene Klassenatmosphäre,
- Entmutigung und Ausgrenzung schüchterner, rhetorisch weniger gewandter Schüler,
- Sowie Kontrollverlust und geringe Lehrhaftigkeit im eigenen Unterricht

als bedeutendere Gründe, um auf Diskussionen im Unterricht zu verzichten. Diese Ergebnisse stimmen mit den Befunden von Larson / Parker (1996, o. S.) überein, wonach Lehrkräfte eher Diskussionen eher in höheren Klassen einsetzen, in denen sie die Schüler für gereifter und gebildeter halten. Außerdem machen die Lehrer den Einsatz von Diskussionen von der Klassengröße, den für Diskussionen offenen Schülereinstellungen und dem Unterrichtsinhalt abhängig (ebd.). Letzteres führt dazu, dass:

“teachers are more directive or controlling in discussions when they believe they need to ‘cover’ or ‘get through’ a body of information. [...] Teachers are less controlling when students already possess or can spend time gathering background information before the discussion begins” (ebd.).

Außerdem kommen auch sie zu dem Schluss, dass sämtliches Lehrerverhalten in Diskussionen durch ihr Bestreben bestimmt ist, stets die Kontrolle über das Geschehen zu behalten (ebd.). So scheinen Lehrkräfte aufgrund der Offenheit und beschränkten Planbarkeit von Diskussionen, ihres Verlaufs und Ausgangs einerseits Angst zu haben, die Kontrolle über das Unterrichtsgeschehen zu verlieren, andererseits für den Lernprozess „überflüssig“ zu werden (Polzius 1992, S. 6). Deshalb lassen sie Diskussionen entweder nicht entstehen oder steuern diese durch strikte Führung. Dafür sprechen auch die Erzählungen eines Lehrers, der kurz vor der Pensionierung in einem Gespräch zur Öffnung des Unterrichts gesteht, dass Offenheit bezogen auf Aufgabenstellungen, Problemformulierungen und Handlungssituationen die schwierigste zu übersteigende Schwelle für zukunftsorientierten Unterricht sei, da Lehrkräfte Angst vor Kontrollverlust hätten. Diese sei nicht so sehr darauf bezogen, auf Schülerfragen nicht antworten zu können oder undisziplinierte Schüler zu haben. Vielmehr ist es die Angst durch Freiarbeit oder Erlernen von Moderations- und Präsentationstechniken als Lehrkraft im Lernprozess der Schüler überflüssig zu werden. Zitat des Lehrers: „Ich glaube, das hielte ich nicht aus!“ (Schramke 1999, S. 92). Zu einer ähnlichen Erkenntnis kommt auch Butt (2002, S. 131):

“We can offer students the opportunity to talk by using role-play and simulation activities and decision-making exercises in geography. [...] Some geography teachers are concerned that such activities may transfer control of the learning process from them to the students.”

Auch Hess (2005, S. 3) betrachtet die begrenzte Kontrolle als einen der Hauptgründe, warum stattfindende Diskussionen fehlschlagen. Sie begründet zudem das Misstrauen der Lehrkräfte in

die Fähigkeiten ihrer Schüler mit Erfahrungen, in denen sie nur oberflächlich und wenig erkenntnisgewinnend diskutiert haben. Die oberflächliche Diskussionsweise erklärt Hess (ebd.) mit der Wahrnehmung vieler Lehrkräfte und Schüler, dass gute Diskussionen durch die wie auch immer geartete Beteiligung der Schüler zustande kommen. Mit Bezug auf die Studie von Applebee et al. (2003) bestätigt Laitsch (2003, o. S.), dass viele Unterrichtsdiskussionen aufgrund der fehlenden Anleitung und Unterstützung der Lehrkraft fehlschlagen. Dies unterstützt zum einen die Aussagen zu bestehenden Defiziten der Schüler bezüglich ihrer Diskussions- und Argumentationsfähigkeiten, zum anderen widerspricht es den genannten Befürchtungen in Diskussionen ‚überflüssig‘ zu werden.

Andere Gründe für die Seltenheit von Diskussionen im (Geographie-) Unterricht betreffen ähnlich wie bei der begrenzten Umsetzung von Demokratie in der Schule (siehe 2.2.2) die Beschaffenheit des Systems Schule:

“The structures and processes of schooling, even the physical setting of classrooms – the time, tasks, crowds, furnishings – discourage the use of discussion” (Dillon 1994, S. 107).

Eigentlich sind Diskussionen der sozialen und sprachlichen Ordnung im Unterricht ein Dorn im Auge. Schließlich sollen Lehrpläne erfüllt und Lernerfolge messbar sein. Vielerorts bedeutet Lehren, den Unterricht zu managen und zu kontrollieren, mit der Abfolge von Frage-Antwort als vorherrschender Interaktionsform (ebd.). Im Gegensatz zu den zitierten Autoren, die Diskussionen im Unterricht bereits in der demokratischen Gesellschaft begründet sehen, macht Dillon (ebd., S. 107 f.) darauf aufmerksam, dass es auch die sozialen Normen und Praktiken dieser Gesellschaft sind, welche uns von Diskussionen entfremden:

“An overwhelming lassitude dispenses us from discussion by assigning away our questions and problems for the properly accountable elected or appointed officials to resolve.”

Autorität und Politik werden eher als Wissens- und Entscheidungsquelle genutzt als die Gemeinschaft oder Forschung (ebd.). Driver / Newton / Osborne (2000, S. 308) bedauern dies und fordern mehr Mitbestimmungsrechte der Schüler. So soll vor dem Hintergrund der mangelnden Argumentationskompetenzen von Schülern, die sich auch im Laufe der Schulzeit kaum entwickeln und nur durch ständige Übung erweitert werden können, ein radikales Umdenken in der Gestaltung von (Naturwissenschafts-)Unterricht stattfinden (ebd.). Dafür muss die Förderung von Argumentations- und Diskussionskompetenzen zum einen ein eigenes bedeutsames Bildungsziel der Schule darstellen, denn:

“a series of studies support the notion that addressing argumentation skills as a distinct educational goal may indeed foster students’ abilities” (Zohar / Nemet 2002, S. 39).

Zum anderen erfordert dies eine Änderung der aktuellen Lehramtsausbildung, um die von den Lehrkräften selbst beklagten Lücken in der Ausbildung hinsichtlich Diskussions- und Argumentationstrainings und deren generelle Einstellung zu Diskussionen zu korrigieren. Sie müssen verstehen, dass Schülerfähigkeiten nicht allein durch ihre kognitiven Ressourcen oder ihren sozialen Hintergrund geprägt werden (Felten 2012, S. 59). Vielmehr werden Leistungsunterschiede von Schülern zu 30 Prozent durch das Wissen, Handeln und die Einstellungen ihrer Lehrkräfte erklärt (Hattie 2003, S. 2). Insofern müssen Lehrkräfte in die Lage versetzt werden, selbst als vorbildli-

ches Beispiel und Vermittlungsinstanz voranzugehen. Hattie (2013, S. 133 f.) stellt aber in der Metaanalyse von empirischen Studien zur Effektgröße von Lehramtsausbildung auf Schülerleistungen auch fest, dass dieser Faktor grundsätzlich vernachlässigbar und nur für bestimmte Fähigkeiten recht hoch ist. So kann nicht allein ein Wandel in der Lehramtsausbildung mehr Diskussionen im Geographieunterricht hervorbringen. Lehrkräfte müssen von sich aus aufgeschlossener für ihren Einsatz sein. Damit würden sie nicht nur die diesbezüglichen Schülerfähigkeiten fördern, sondern auch sich selbst einen Gefallen tun. Gudjons (2007, S. 42) verweist hierfür auf eine Studie von Bauer (2002), in der das Wohlfühl, die Leistungsfähigkeit, Gesundheit und der pädagogische Optimismus von Lehrkräften untersucht wird. Die Studie bestätigt, dass Lehrkräfte bei denen dieses Umdenken bereits stattgefunden hat und die deshalb häufiger mit ihrer Klasse diskutieren, allgemein leistungsfähiger sind.

Im folgenden Unterkapitel sollen verschiedene Formen von Unterrichtsdiskussionen aufgezeigt und Kriterien für das Gelingen einer Diskussion formuliert werden, die als Bewertungsgrundlage für die empirische Datenanalyse dieser Arbeit und gleichzeitig als Wegweiser für Lehrkräfte dienen, wie sie die Potentiale von Diskussionen für die Kompetenzförderung im Unterricht effektiv nutzen können.

2.3 Gestaltungsmodalitäten von Unterrichtsdiskussionen

Für eine empirische Überprüfung und Erweiterung der bisher zitierten Forschungsergebnisse ist es notwendig, einerseits mögliche Formen der Gestaltung dieses Gesprächsereignisses zu erläutern, andererseits Kriterien für eine gelungene Diskussion zu erarbeiten. Dafür werden zunächst die entscheidenden Handlungsmuster im Kontext von Diskussionen, das Argumentieren und Zuhören näher betrachtet. Dem Argumentieren mit seinen vielen Stilen, Fehlerquellen und Analysemöglichkeiten wird besondere Aufmerksamkeit geschenkt, da es von großer Bedeutung für die qualitative Studie in Kapitel 6 ist. Zudem werden Erkenntnisse zur Entwicklung der Argumentationsfähigkeit und sie beeinflussende Faktoren betrachtet, um die empirischen Daten nicht nur beschreiben, sondern gegebenenfalls auch erklären zu können. Argumentieren ist jedoch nur ein Teil einer eigenständigen kommunikativen Praxis des Diskutierens (Grundler / Vogt 2009, S. 490). Deshalb wird der idealtypische Verlauf einer Unterrichtsdiskussion beschrieben sowie ihn beeinflussende Faktoren in den einzelnen Diskussionsphasen analysiert. Eine zusätzliche Erläuterung inhaltlicher und organisatorischer Diskussionsformen dient als Grundlage zur Einordnung der empirisch untersuchten Diskussionen. Die Diskussionsformen unterscheiden sich vornehmlich in ihrer Zielsetzung, Teilnehmerzahl, Geplantheit, Regelgeleitetheit und Vorgegebenheit der Positionen.

2.3.1 Die wichtigsten Handlungsmuster beim Diskutieren

Handlungsmuster sind *Handlungsformen, mit spezifischen Tätigkeiten und Tätigkeitsabfolgen, die durch ihren Zweck determiniert sind und durch ihr repetitives Auftreten in der gesell-*

schaftlichen Praxis zu Mustern zusammengefasst werden können. Dazu zählende Tätigkeitsformen (Pragmene) können mentale Handlungen, Interaktionen oder gegenstandsbezogene Aktionen sein (Ehlich / Rehbein 1986, S. 137). Becker-Mrotzek (2009a, S. 69) definiert den Zweck dieser gesellschaftlich ausgearbeiteten Handlungsformen als Bewältigung wiederkehrender (kommunikativer) Probleme. Sprachliche Handlungsmuster meinen dabei *die spezifischen sprachlichen Formen, die ein Sprecher für die verschiedenen kommunikativen Funktionen wie die Vermittlung von Wissen oder praktischem Können, aber auch für Handlungsaufforderungen nutzen kann* (ebd.). Quasthoff (2009, S. 86) nennt als weitere aus der Literatur bekannte Synonyme Diskurseinheit und kommunikative Gattung. Abraham (2008, S. 124) betrachtet Diskutieren als dialogische (gemeinsame) Sprachhandlungsfolge, die in einzelne Sprechhandlungen, also in Handlungsmuster auflösbar ist. In der Literatur werden neben dem Argumentieren und Zuhören (siehe 2.3.1.1 / 2) folgende, hier alphabetisch sortierte sprachliche Handlungsmuster genannt, die die Praxis des Diskutierens ausmachen (Herbig 1993, S. 51, Van Ments 1992, S. 49, Schoenke 1991, S. 77 in Abraham 2008, S. 124 f., Schmidt / Stock 1979, S. 39 ff., Wohlrapp 2008, S. 227 ff.):

abblocken, abwägen, abweichen, angreifen, aufbauen, ausschließen, begründen, behaupten, belegen, beurteilen, bewerten, einbringen, eingehen, einschränken, entlarven, entscheiden, erklären, erörtern, explizieren, feststellen, informieren, interessieren, kritisieren, mitteilen, mobilisieren, öffnen, rechtfertigen, schließen, schlussfolgern, überzeugen, unterstützen, verallgemeinern, vergleichen, Verständnis prüfen, verteidigen, vorschlagen, widerlegen, zurücknehmen, zusammenfassen.

2.3.1.1 Argumentieren

„Das mündliche Argumentieren wird unter dem Begriff der Diskussion subsumiert“ (Peters 2004, S. 13).

Argumentieren ist ein bedeutender Bestandteil von Diskussionen (siehe 2.2.1). Das Eingangszitat erweckt fälschlicherweise den Eindruck, dass beides synonym verwendet werden kann. So postuliert Kotthoff (2009, S. 51): „Argumentieren findet sich oft im Diskurstyp der Diskussion.“ Argumentieren kann aber auch in anderen Gesprächsformen wie dem losen Alltagsgespräch oder der streng organisierten Debatte vorkommen (Grundler / Vogt 2009, S. 490). Eine Diskussion stellt dagegen eine eigenständige Gesprächsform dar, welche sich u. a. durch Thema- bzw. Problemfixierung sowie eine gespanntere Gesprächsatmosphäre, also ein höheres Tempo und eine hitzigere Abfolge der Redebeiträge als in Gelegenheitsgesprächen auszeichnet (Abraham 2008, S. 128). Außerdem zeigen die bisherigen Ausführungen, dass sich das Diskutieren nicht nur durch die dem Argumentieren immanenten Grundoperationen ‚Behaupten‘, ‚Begründen‘ und ‚Kritisieren‘ (Wohlrapp 2008, S. 188) definieren lässt. Die Ziele von Diskussionen sind nur durch die bereits genannten gesprächsorganisierenden Handlungsmuster zu erreichen.

Diese Meinung vertritt auch Wigger (1995, S. 63), sodass er die beiden Begriffe noch einmal explizit voneinander trennt:

„Auch wenn Argumentationshandlungen mehr oder weniger unmittelbar in Diskussionen eingebettet sind, als Redebeiträge einerseits, als Vorträge oder wissenschaftliche Publikationen andererseits, so erscheint es doch zur Sicherung von Eindeutigkeit sinnvoll zu sein, die (alltags-) sprachliche Differenzierung beizubehalten. Deshalb ist mit Argumentation im Folgenden immer der einzelne (Redebeitrag oder) Text gemeint, mit Diskussion oder Diskurs der thematisch definierte Zusammenhang mehrerer Argumentationen.“

Anders ausgedrückt: Eine Argumentation versucht, eine gewählte Perspektive gegenüber anderen innerhalb einer Diskussion unter Einhaltung bestimmter Gesprächsregeln zu vertreten (Duschl / Osborne 2002, S. 53). Insofern markiert das Argumentieren innerhalb des Diskussionsprozesses das wichtigste sprachliche Handlungsmuster,

„mit dessen Hilfe ein Sprecher aufgrund seiner Situationseinschätzung den erkennbaren Versuch unternimmt, einen oder mehrere Hörer mit Hilfe einer oder mehrerer unterstützender Äußerungen zu bewegen, tatsächliche oder nur der Situationseinschätzung nach strittige Geltungsansprüche der Wahrheit oder der Richtigkeit zu akzeptieren“ (Herbig 1993, S. 49).²²

Spranz-Fogasy (2003, S. 28) macht auf die unterschiedliche Bedeutung der Ausdrücke *Argumentieren*, *Argument* und *Argumentation* im Alltag aufmerksam. So erscheint es für das Verständnis dieser Arbeit sinnvoll, die Begriffe *Argument* und *Argumentation* voneinander abzugrenzen. Kopperschmidt (2005, S. 45) und Hofer (2003, S. 801) beschreiben Argumentation als *ein Verfahren, das den Umgang mit Geltungsproblemen methodisiert und als Form der Konfliktlösung und Auseinandersetzung sozial akzeptiert ist*. Dabei werden drei grundlegende Arten von Zielen verfolgt (Hofer 2003, S. 811 f.):

1. Instrumentelle Ziele: Erreichen eines Zustandes
2. Beziehungsziele: Änderung der Beziehung zum Hörer
3. Identitätsziele: Imagearbeit durch Rechtfertigungen.

Zudem soll das Hervorbringen von Argumenten in Gesprächen bewirken, dass:

- der Hörer selbst Argumente hervorbringt und somit ein argumentatives Gespräch erzeugt
- der Hörer das Argument des Sprechers nachvollzieht
- der Hörer die Absicht, die der Sprecher verfolgt, entschlüsselt
- der Hörer von diesem Argument überzeugt wird oder nicht
- der Austausch von Argumenten sich positiv auf die psychische Entwicklung der Beteiligten im Bereich des kooperativen Lernens und der Anreicherung, Differenzierung bzw. Neubildung von Wissen auswirkt (ebd., S. 817).

Für Bonnett (2008, S. 1 ff.) ist Argumentation ein Mittel der persönlichen Fortentwicklung.

²² Eine ähnliche Definition findet sich in Van Eemeren et al. (1987, S. 7).

Voraussetzung für das Argumentieren ist das Problematisieren von Sprechhandlungen. Es benötigt etwas „Strittiges“, das als „Behauptungspaar“ nach beiden Seiten hin aufgelöst werden kann (Maas 1973, S. 160). Dabei haben die Beteiligten als Möglichkeiten der Gegenargumentation die Wahl zwischen taktischen Reaktionen, wie Teilwiderlegung, Verständnisfragen, persönlichen Angriffen oder Gegenargumenten, die den Sachverhalt bestreiten, die Fakten umwerten oder Konsequenzen aufweisen (Grünwaldt 1984, S. 55 ff.). Zunächst müssen dafür jedoch im Sinne der Definition von Bayer (1999, S. 16) sprachliche Handlungen vorgenommen werden, bei deren Vollzug ein Argument oder auch mehrere miteinander verknüpfte Argumente geäußert werden, um Behauptungen zu begründen oder Entscheidungen zu rechtfertigen. Dabei wird Argument nicht wie bei Kienpointner (1992, S.15 ff.), Pabst-Weinschenk (1998, S. 122) und Kotthoff (2009, S. 48) als Synonym für die das Argument unterstützende Prämisse (Begründung für die aufgestellte Behauptung) verstanden oder gar als Kurzform für Argumentation wie bei Wohlrapp (2008, S. 192), sondern als *komplexes Gefüge aus mehreren Elementen, das im Kern einen Zusammenhang zwischen These und Prämisse herstellt* (Krelle / Vogt / Willenberg 2007, S. 99). Van Eemeren et al. (1987, S. 8 f) bezeichnen so definierte Argumente auch als *discursive text* und nennen alle Sätze, die Argumente enthalten eine Argumentation.

Die Struktur eines Arguments ist von vielen Autoren in unterschiedlichen Modellen und Schemata dargestellt worden. Beginnend mit dem von Aristoteles eingeführten Syllogismus als traditionelles Vorbild haben Kotthoff (2009, S. 48 ff.), Wigger (1995, S. 70 ff.), Kienpointner (1992, S. 15 ff.) und Van Eemeren et al. (1987, S. 55 ff.) einen Großteil dieser Modelle zusammengefasst bzw. chronologisch aufgelistet. Ein häufig zitiertes und in dieser Arbeit ebenfalls definitiv genutztes Modell ist das 1958 von Stephen Toulmin entwickelte Schema (siehe Abb. 4). Es soll den logischen Syllogismus bestehend aus Unterprämisse, Oberprämisse und Konklusion erweitern und erfahrungsweltlich fundieren (Kotthoff 2009, S. 48, Kopperschmidt 2005, S. 111, Van Eemeren et al. 1987, S. 162). Demnach erfordert ein komplexes Argument folgende Elemente: Grundsätzlich wird eine Behauptung (*Claim*) aufgestellt, welche durch die Angabe von Gründen in der Prämisse (*Data*) legitimiert werden muss. Meist genügen diese Gründe jedoch nicht zur Legitimation und es bedarf einer zusätzlichen Geltungsbeziehung oder Schlussregel (*Warrant*). Schlussregeln sind hypothetische, brückenartige manchmal implizite Aussagen, die eine Verbindung zwischen Behauptung und Begründung herstellen. Diese können durch ein zusätzliches *Backing*, also eine Begründung für die Geltungsbeziehung, gestützt sein. Die Stützung kann wiederum auf kategorischen Tatsachenaussagen basieren. Außerdem sollte die Angabe eines modalen Operators wie manchmal, immer, sicherlich, wahrscheinlich, etc. (*Qualifiers*) und die Nennung von möglichen Einwänden oder von Ausnahmebedingungen (*Rebuttal*) die Stärke der Geltung der Behauptung relativieren, sodass das Argument nur noch schwer zu kritisieren ist (Toulmin 1996, S. 89 ff.).

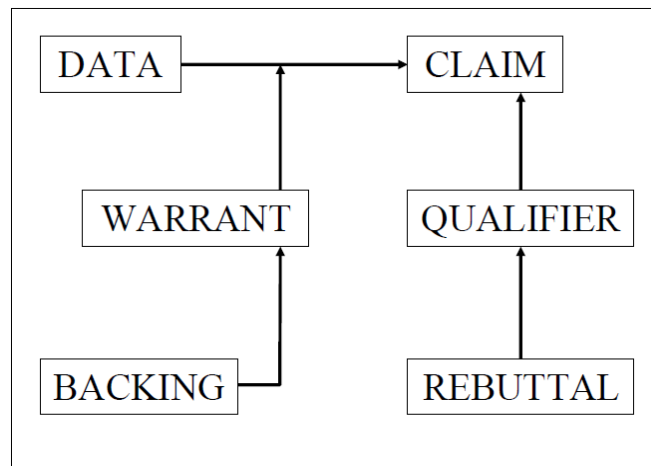


Abb. 4: Argumentstruktur nach Toulmin (1958)

Quelle: eigene Darstellung

Die Leistung, die Toulmin mit seinem Modell und der damit verbundenen Argumentationstheorie vollbracht hat, beschreibt Wigger (ebd., S. 39) wie folgt:

„Toulmin hat den Blick auf das faktisch geübte Argumentieren in den Wissenschaften und gesellschaftlichen Praxisbereichen gelenkt und die Notwendigkeit der Analyse der bereichsspezifischen Argumentationsweisen herausgestellt. [...] Aufgrund seines historischen Verdienstes, die Entwicklung zu einer eigenen Argumentationstheorie angestoßen zu haben, erfreut sich die Theorie Toulmins besonderer Aufmerksamkeit und einer breiten Rezeption.“

Dies bestätigen Erduran et al. (2004, S. 918), indem sie das Modell von Toulmin auch über die Grenzen der empirischen Argumentationsforschung hinaus als hilfreich bewerten:

“[Toulmin’s argument pattern] has been applied as a methodological tool for the analysis of a wide range of school subjects. [...] It has also been used as a heuristic for assessment of student work [...] as well as for supporting student learning.”

So nutzen Karbach (1987), Mitchell (1996) und Rafik-Galea / Zainuddin / Galea (ohne Jahr) Toulmins Modell als heuristische Methode, um die Argumentationskompetenzen ihrer Studenten im Schriftlichen zu fördern. Außerdem verwendet und berichtet Currie (1990) über das Modell als Bewertungsgrundlage für studentische Schreivarbeiten. Toulmins Modell hat auch Eingang in deutschdidaktische bzw. sogar geographiedidaktische Handreichungen gefunden. Bei Becker-Mrotzek / Schneider / Telting (2011, S. 5) und Vankan et al. (2007, S. 145) wird es als eine Möglichkeit des *Scaffoldings* (siehe 2.3.2.1) vorgestellt. Darüber hinaus wird Toulmins Argumentationsmodell auch als Grundlage für empirische Studien zur Argumentationsanalyse von Unterrichtsdiskussionen genutzt (Pontecorvo / Giradet 1993, Jiménez-Aleixandre et al. 2000, Zohar / Nemet 2002, Erduran et al. 2004, von Aufschnaiter et al. 2008). In diesen Studien wird die Eignung des Modells für Argumentationsanalysen von Unterrichtsdiskussionen aufgrund seiner Übertragbarkeit auf unterschiedliche Argumentationstypen hervorgehoben:

“The strength of the model he proposed resides in its ability to evaluate arguments. [...] The flexibility of Toulmin’s model to function in both field-dependent and field-invariant contexts is an advantage for understanding the arguments posed by students in science classrooms” (Jiménez-Aleixandre et al. 2000, S. 762).

Wigger (1995, S. 74 ff.) fasst aber auch Kritikpunkte an der Anwendbarkeit des Toulmin Modells zusammen, die andere Argumenationsforscher zur Arbeit mit anderen oder der Entwicklung eigener Argumentationsschemata bewogen haben²³. Zu den wichtigsten Einwänden zählen:

- Toulmins Beschreibungen und Erläuterungen der Elemente seines Schemas sind mehrdeutig. Ebenso heterogen sind die gewählten Beispielsätze.
- Toulmins Schema ist lediglich beschreibend, ohne Kriterien zur Beurteilung der Akzeptabilität der Elemente und der argumentativen Übergänge zu nennen.
- Das Unspezifische in Toulmins Schema erlaubt keine eindeutige Abgrenzung von Argumentationen sowie unterschiedlicher Argumentationsformen.
- Der Anwendungsbereich von Toulmins Schema bleibt offen, d. h. unklar ist, ob es eher auf der Mikroebene einzelner argumentativer Behauptungen oder auf der Makroebene von Texten oder Textabschnitten nutzbar ist.
- Die Konstruktion des Schemas ist inkonsistent, denn lediglich der Übergang vom Argument zur Konklusion soll durch eine Schlussregel garantiert werden (ebd.).

Ein weiterer Grund sich für *andere* Formen der Beschreibung und Qualitätsanalyse von Argumentationen zu entscheiden, wird bei Leitão (2000, S. 339 f.) genannt:

“When actually studying naturally occurring argumentation, the model becomes problematic as it greatly limits the analyst’s ability to consider different perspectives involved in the discussion. [...] The crucial question is whose perspective a diagram depicts. [...] It certainly does not suit the purpose of displaying how the speaker’s arguments are mutually influenced and subtly transformed in the course of the discussion.”

Demnach ist das Modell nicht geeignet, um die gegenseitige Beeinflussung der Argumentationen und die daraus entstehende Argumentationsentwicklung innerhalb einer Diskussion zu analysieren. Driver et al. (2000, S. 293 f.) vertiefen die Kritik bezogen auf die Beurteilung der inhaltlichen Korrektheit, da das Modell die Argumente innerhalb einer Argumentationskette zusammenhangslos bewertet:

“[Toulmin] made a break with the traditional field of logic and put forward the case for studying the ways people argue in natural settings. [...] However,] it does not lead to judgements about their correctness. [...] Toulmin’s scheme presents argumentation in a decontextualized way.”

Zudem wird kritisiert, dass der Großteil geäußerter Argumente nach Toulmins Definition nicht vollständig ist, jedoch den Zweck von Argumentationen erfüllt, nämlich eine These so zu begründen, dass beim Adressaten die Akzeptanz der These hervorgerufen oder gestärkt wird (Lu-

²³ z. B. Boulter / Gilbert 1995, Mason 1996, Walton 1996, Salmon / Zeitz 2000, Leitão 2000, Lawson 2003, Van Eemeren / Grootendorst 2004, Böhnisch 2007, Clark / Sampson 2008

mer 1990, S. 76 ff., Wigger 1995, S. 78). Jedoch erkennt Toulmin (1996, S. 97) dies selbst, wenn er die Minimalforderung aufstellt: „Eine bloße Schlussfolgerung ohne Angabe von Daten zu ihrer Begründung ist keine Argumentation.“ Daran anknüpfend besteht die Grundstruktur eines einfachen, aber dennoch logisch gültigen Arguments aus einer These, also einer strittigen Behauptung, die durch eine Prämisse unterstützt wird, die entweder einen Grund für oder gegen die These liefert, der durch eine zusätzliche Schlussregel in einer Geltungsbeziehung zur strittigen These steht (Kopperschmidt 2005, S. 57, Bayer 1999, S. 16, Kienpointner 1996, S. 75).

Dabei kann die Stützung der These auf unterschiedliche Weise geschehen. Aus den Arbeiten von Menzel / Bögeholz (2006), Alt (2002), Salmon / Zeitz (2000), Bayer (1999), Pabst-Weinschenk (1998), Kienpointner (1996) und Van Eemeren et al. (1987) lassen sich hierfür folgende elementare Argumentationsmuster extrahieren:

- a) Faktische (deskriptive) Argumente
- b) Normativ-moralische Argumente
- c) Plausibilitätsargumente
- d) Reale Argumente
- e) Fiktive Argumente
- f) Induktive Argumente
- g) Deduktive Argumente
- h) Argumente aus subjektiven Theorien

Die erste Gruppe von Argumenten stützt sich auf *Tatsachenbehauptungen, d. h. Daten, Fakten, Zahlen und Statistiken, aber auch Sachnormen wie Hinweise auf Gesetze, Paragraphen, Verträge und Vorschriften*. Faktisch überzeugend wirken aber auch möglichst genaue Fallbeispiele, die schriftlich belegt und anschaulich dargestellt werden (Pabst-Weinschenk 1998, S. 126). Faktische Argumente können auf ihren Wahrheitsgehalt geprüft werden (Bayer 1999, S. 51). Die zweite Gruppe entspricht *Werturteilen oder einer Mischung aus feststellenden und wertenden Äußerungen* (Kienpointner 1996, S. 76). Sie können einerseits überzeitlichen Werten der Zielgruppe entstammen, z. B. Verantwortungsbewusstsein, Gerechtigkeitsprinzip, Anständigkeit oder Umweltbewusstsein, andererseits auch durch Autoritäten, also bekannte Persönlichkeiten oder Fachvertreter bzw. ethisch vorbildliche Menschen vorgegeben sein (Pabst-Weinschenk 1998, S. 126). Abraham (2008, S. 127) gibt bei der Bewertung der Gültigkeit dieser Art von Argumentationsmustern zu bedenken, dass faktische Argumente aufgrund logischer Kriterien als richtig oder falsch zu beurteilen sind, normative Argumente sich dagegen wegen ihrer Fundierung in sozialen Kriterien nur als akzeptabel oder nicht-akzeptabel beurteilen lassen. Sie antworten auf die implizite Frage, ob eine Handlung getan oder gelassen werden soll (Bayer 1999, S. 51)²⁴. Bezogen auf den Geographieunterricht macht Budke (2012a, S. 12) auf die jeweilige Fragestellung, unter welcher argumentiert werden soll, als entscheidendes Kriterium für die Wahl des Argumentationsmusters aufmerksam. So würden gesellschaftsstrittige Themen beispielsweise

²⁴ Eine ausführlichere Darstellung der Begriffe normativ, deskriptiv und faktisch findet sich bei Lumer (1999).

se der Stadtentwicklung oder Ressourcennutzung eher normativ betrachtet, während physisch-geographisch betrachtete Aspekte (hier der Klimawandel) eher faktische Argumente hervorriefen. Jedoch ist die eindeutige Zuordnung der Argumentationsmuster zu bestimmten Diskussions-themen sicherlich nicht möglich, da beispielsweise Stadtentwicklungsprozesse, wie die Gentrifi-zierung²⁵ faktisch wie auch normativ bewertet werden können. Ein faktischer Argumentations-ansatz könnte beispielsweise der Hinweis auf die höheren Mieteinnahmen durch die besserbe-tuchten neuen Mieter sein. Dagegen spricht aus normativer Sicht die Verdrängung der alteingeses-senen Bevölkerung, die aus vielerlei Gründen als moralisch verwerflich bewertet werden kann (Kulick 2012, S. 20 ff.).

Zudem gibt es weitere Argumentationsmuster, auf welche die Schüler in Diskussionen zu-rückgreifen können. Neben Fakten und Normen können Argumente aufgrund bestehender Ge-meinplätze (,Wie jeder weiß...') und Topoi²⁶ plausibel gemacht werden. Dazu gehören Traditio-nen, Gewohnheiten, gesunder Menschenverstand, Mehrheitsmeinungen²⁷, Theorie versus Praxis, aber auch konkrete Beispiele und Vergleiche (Pabst-Weinschenk 1998, S. 126).²⁸

In einer weiteren Kategorie macht Kienpointner (1996, S. 77 f.) auf den Grad des Realität-gehalts aufmerksam. Er unterscheidet reale, im Indikativ formulierten von fiktiven, im Konjunktiv formulierten Argumenten. Dabei weist er auf eine höhere Wahrscheinlichkeit von fiktiven Argumenten in Fällen hin, bei denen die Diskutanten nur über mangelnde Faktenkenntnisse ver-fügen (ebd.).

Die logische Verknüpfung von These und Prämisse kann zudem entweder in induktiver oder deduktiver Weise geschehen (Pabst-Weinschenk 1998, S. 122, Van Eemeren et al. 1987, S. 58). Dabei sollen induktive Argumente, *die entweder vom Besonderen zum Allgemeinen oder von bekannten Erfahrungen zu neuen Ideen und Lösungen führen*, für Zuhörer überzeugender wir-ken, weil sie eher an ihrer Erfahrungswelt ansetzen und dadurch nachvollziehbarer würden (Pabst-Weinschenk 1998, S. 131 f.). Wilholt (2007, S. 177 ff.) macht auf drei Besonderheiten von induktiven Argumenten aufmerksam, die die Überzeugungskraft eines solchen Arguments jedoch begrenzen:

1. „Bei induktiven Argumenten kann es sein, dass alle Prämissen wahr sind und die Schlussfolgerung trotzdem falsch ist. Induktives Argumentieren beinhaltet deshalb im-mer ein epistemisches Risiko.
2. Anders als bei deduktiven Argumenten ist die Güte von induktiven Argumenten eine graduelle Angelegenheit: Die Stützung der Schlussfolgerung durch die Prämissen besitzt eine bestimmte Stärke, die von Argument zu Argument unterschiedlich sein kann.

²⁵ Bauliche und soziale Aufwertung von zentrumsnahen Stadtquartieren mit heruntergekommenen, aber substantiell intakter Altbausubstanz (Krajewski 2004, S. 12)

²⁶ Mayer (2007, S. 164) definiert Topoi in dreierlei Form:

1. allgemeine Beweisformeln, mit denen sich eine Argumentation konzipieren lassen (Argumentationsmuster)
2. Fundorte für Gedanken oder Ideen für eine Rede
3. Gemeinplätze, die Ausgangspunkt zur Ausformulierung von Standardthemen sind.

²⁷ Diese müssen jedoch aufgrund der bloßen Mehrheit nicht per se richtig oder falsch sein, sondern nur aufgrund von Gruppenpo-sitionen in der jeweiligen Diskussion akzeptiert werden (siehe *Argumentum ad populum* unter 2.3.1.1.3).

²⁸ hierzu ausführlichere Informationen in 2.3.1.1.2

3. Ein starkes induktives Argument kann durch das Hinzutreten zusätzlicher Prämissen schwächer werden.“

Dagegen sei bei deduktiven Schlüssen die Wahrheit der Prämissen gesicherter, da sie selbst Schlussfolgerungen anderer bereits geprüfter Prämissen darstellen, die zu irgendeinem Zeitpunkt jedoch selbst auf unsicheren induktiven Schlüssen basieren mussten (Bayer 1999, S. 43 f.). Deduktive Schlüsse sind *von allgemeinen Bedingungen ausgehend auf den konkreten Fall schließend* in ihrer Logik meist stringenter, für den Zuhörer jedoch schwerer zu verfolgen und dadurch motivations- und aufmerksamkeitsenkender. Grund hierfür sei die zeitlich begrenzte Aufnahmekapazität beim Zuhören (Pabst-Weinschenk 1998, S. 131 f.) (siehe 2.3.1.2). Induktive Assoziationen mit Bekanntem und dem Bezug auf konkrete Erfahrungen erleichtern im Gegensatz zum Erkennen der Relevanz abstrakter Deduktionen die Weiterverarbeitung von Informationen im Kurzzeitgedächtnis (ebd.). Darüber hinaus beschreibt Krimphove (2012, S. 37 ff.) Logikfehler, die auf deduktiven Fehlschlüssen, wie dem Fehlschluss der Division oder der Komposition beruhen. Ersterer geschieht, wenn unzulässig von einer Kategorie der Gesamtheit auf ein individuelles Ereignis geschlossen wird (ebd., S. 62). Zweitgenannter meint ein unzulässiges Schließen von einem Einzelphänomen auf die Gesamtheit (ebd., S. 63).

Salmon / Zeitz (2000, S. 217) haben in der empirischen Analyse einer studentischen Diskussion zur Frage, ob die USA mit der Nutzung und Weiterentwicklung der Atomkraft fortfahren sollen, ein weiteres Argumentationsmuster definiert, das weitreichende Theorien über Moral, Ökonomie oder Physik, die nicht direkt anhand empirischer Daten überprüft werden können und dennoch als Teil des gemeinsamen kulturellen Hintergrundes nicht hinterfragt werden, als Herkunft der Prämissen beschreibt. Auch Menzel / Bögeholz (2006, S. 201) diagnostizieren in ihrer Untersuchung zu Schülervorstellungen und Argumentationsstrukturen von Elftklässlern zur Biodiversität, deren Gefährdung und Erhalt ein Argumentationsmuster, das auf subjektiven Theorien beruht. Gemeint sind teilweise *implizite, relativ überdauernde kognitive Strukturen, die auf komplexen Aggregaten von Konzepten basieren und trotz ihrer häufigen fachwissenschaftlichen Inkorrektheit handlungsleitend bzw. -steuernd sind*. Helmke (2010, S. 312) nennt synonym für subjektive Theorien die Bezeichnungen „naive“, „implizite“, „intuitive“, „epistemologische“ Theorien und Alltagstheorien. Sie beeinflussen als über Konzepten, Kognitionen und Assoziationen stehende Vorstellungen auch die Argumentation von Schülern. Dies zeigen Menzel / Bögeholz (2006, S. 208 ff.) am Beispiel drei analysierter subjektiver Theorien. So begründen die Schüler in der Studie die Gefährdung der Biodiversität je nach vorherrschender subjektiver Theorie hauptsächlich entweder mit sozialen, ökologischen oder ökonomischen Argumenten. Dieses Argumentationsmuster findet sich auch im Argumentieren mit Erfahrungen, wie es Alt (2003, S. 93 ff.) beschreibt:

„Etwas, das wir selbst erleben, das wir beobachten, hören oder fühlen, scheint unabweisbar zu sein. [...] Je weiter unser Wissen voranschreitet, desto mehr Erkenntnisse widersprechen sowohl den alltäglichen Erfahrungen als auch Intuitionen.“

Dennoch bleiben subjektive Theorien, die aus persönlich gemachten Erfahrungen gebildet werden, selbst nach Erlangung einschlägigen Wissens oder Kenntnis wissenschaftlicher Theorien,

die auf Gegenteiliges hinweisen, als intuitiv naheliegende Vermutungen handlungsleitend (ebd., S. 95).

Ein weiterer für die Beurteilung von Argumentationskompetenz essentieller Punkt ist die Berücksichtigung bestimmter Gütekriterien bei der Formulierung überzeugender Argumente sowie bei der Bewertung der Argumentationen anderer, um eventuelle Argumentationsfehler, -lücken oder Manipulationsversuche aufzudecken und damit die eigene Position zu stärken. Neben der Einhaltung der bereits beschriebenen Strukturen und Muster von Argumenten, welche mit zunehmender Kompetenz immer komplexer werden, nennt Kopperschmidt (2005, S. 67) drei entscheidende Gütekriterien für die Formulierung überzeugender Argumente: Relevanz, Gültigkeit und Eignung.

Relevanz bezieht sich *zum einen auf die Formulierung problembezogener Argumente, zum anderen auf die Unterlassung von Gefühlsbekundungen, die nicht zur Lösung des diskutierten Problems beitragen* (ebd., S. 64, Van Eemeren / Grootendorst 2004, S. 192). Dabei ist die Bewertung von Relevanz vom jeweiligen Problemverständnis abhängig. Auch wenn dieses innerargumentativ selten explizit genannt wird, ist es fundamental, „weil von diesem Problemverständnis die Problemdefinition, ja die Problemkonstitution selbst allererst abhängt“ (Kopperschmidt 2005, S. 65.). Schließlich kann je nach kategorialer Problemperspektivierung ein Argument als rechtlich unbedenklich, moralisch unerträglich, ökonomisch sinnvoll oder in seinen sozialen Folgen fatal bewertet und in jedem Fall als relevant bezeichnet werden (ebd.). Insofern gibt Wohlrapp (2008, S. 219) zu bedenken:

„Von einem Argument zu sagen, es sei irrelevant, ist ein harter Vorwurf. Er ist schwierig zu begründen und schwierig zu widerlegen.“

Gültigkeit meint *die Haltbarkeit von Argumenten, d. h. der Geltungsanspruch eines Arguments darf nicht strittig sein* (Kopperschmidt 2005, S. 62). Dabei sollten die Prämissen wahr bzw. im Sinne normativer Argumente akzeptabel sein und schlüssig zur Konklusion führen, sodass auch diese unstrittig erscheint. Die Beurteilung der Wahrheit der Prämissen und der Schlüssigkeit erfordert einerseits sachspezifisches Wissen, andererseits logisches Schließen (Wilholt 2007, S. 3 ff.).

„Wenn die Prämissen die Schlussfolgerung ausreichend wahrscheinlich machen, dann ist das Argument insofern gültig, als es vernünftig ist, etwas sehr Wahrscheinliches zu glauben“ (ebd., S. 5).

Die Gültigkeit von Argumenten ist von mindestens zwei Prinzipien abhängig, dem Toleranz- und dem Wahrheitsprinzip (Miller 2006, S. 19). Ersteres erklärt ein Argument solange für gültig bis es zurückgewiesen wird. Sonst gilt es bis auf Weiteres als gemeinsam akzeptiert. Mit Wahrheitsprinzip ist die Prüfung und Reformulierung eines Arguments gemeint, bis ein Widerspruch ausbleibt und das Argument wieder toleriert wird (ebd.). Dies zeigt, dass die Gültigkeit von Argumenten keine gegenständliche Qualität ist, sondern auf Teilnehmerperspektiven beruht (Wohlrapp 2008, S. 390).

Das Kriterium der Eignung stellt *die logische Überprüfung der Geltungsbeziehung dar, ob von der Prämisse auch tatsächlich auf die strittige These geschlossen werden kann, d. h. ob die*

Schlussfolgerung im Lichte der angeführten Prämissen wahrscheinlich ist (Kopperschmidt 2005, S. 62). Kopperschmidt (ebd.) stellt das Kriterium der Eignung über das der Gültigkeit, „weil erst aufgrund einer anerkannten Geltungsbeziehung zwischen p und q ein Interesse an der Gültigkeit von q entstehen kann.“

Kienpointner (1996, S. 185 f.) fasst diese Gütekriterien mit dem Kriterium der Angemessenheit zusammen, welches seinerseits aus den Unterkriterien Sachlichkeit, Wirksamkeit, Klarheit bzw. Verständnis besteht. Damit ist zudem als weiteres Gütekriterium der Adressatenbezug impliziert:

„Angemessen ist eine Formulierung, wenn sie in optimaler, das heißt ausgewogener Art und Weise sowohl auf das jeweilige Thema der Diskussion (die Inhaltsebene) als auch auf die persönlichen Bedürfnisse der Diskutierenden (die Beziehungsebene) und den Anlass der Diskussion (die Gesprächssituation) Rücksicht nimmt“ (ebd., S. 185).

Überzeugende Argumente müssen sprachlich angepasst an die Adressaten formuliert werden. Dazu gehört je nach Beziehungs- und Qualifizierungsgrad der Adressaten eine mehr oder weniger formale und elaborierte Sprache sowie die Nutzung bestimmter rhetorischer Stilmittel (ebd., S. 190 ff.). Unabhängig vom Adressatenbezug, aber dennoch die Wirksamkeit von Argumenten beeinflussend nennt Kienpointner (ebd., S. 210) zudem fünf wichtige Stilregeln für überzeugende Argumente und verweist gleichzeitig auf geeignete rhetorische Mittel für ihre Umsetzung:

1. „Formuliere intensiv und eindringlich!“: Alliteration, Anapher, rhetorische Frage, etc.
2. „Formuliere knapp und informativ!“: Ellipse, Brachylogie
3. „Formuliere lebendig und anschaulich!“: Metapher, Hyperbel
4. „Formuliere witzig und geistreich!“: Ironie, Paradoxon
5. „Formuliere einprägsam und anregend!“: Antithese, Chiasmus.²⁹

Die genannten Gütekriterien für überzeugende Argumente sowie die vollständige Struktur von Argumenten nach Toulmin haben Budke / Uhlenwinkel (2011, S. 112) in einem empirisch pilotierten Bewertungsschema für schriftliche Argumentationen im Geographieunterricht verknüpft (siehe Abb. 5), welches für die Bewertung mündlicher Argumentationen nicht ohne Weiteres hilfreich scheint. Schließlich sind die einzelnen Kriterien nur schwer innerhalb der kurzen Zeit ihrer Äußerung in einer Argumentation zu überprüfen. Eine nachträgliche Bewertung birgt die Gefahr von Gedächtnislücken und Aussagenverfälschungen. Nach empirischer Erprobung in in geographiedidaktischen Seminaren wurde zudem kritisiert, dass die einzuhaltende Reihenfolge der Argumentationsbewertung die Berücksichtigung mancher Stärken eines Arguments verhindert.

²⁹ Die Glaubwürdigkeit eines Sprechers ist für die Beurteilung der Überzeugungskraft eines Arguments zwar kein Gütekriterium, für dessen Wirksamkeit dennoch entscheidend. Kopperschmidt (2005, S. 67 f.) fügt folgende glaubwürdigkeitsbeeinflussende Faktoren hinzu, die im Kontext von Unterrichtsdiskussionen nur bedingt relevant, der Vollständigkeit halber dennoch genannt werden: Reputation, Ausstrahlung, soziale Stellung, Image, Gruppenzugehörigkeit, kulturelle und nationale Herkunft, Geschlecht, Alter, Beruf, sowie Widerspruchslosigkeit und Konsistenz mit früheren eigenen Aussagen innerhalb der Argumentation. Je angesehener ein Sprecher im Sinne dieser Faktoren ist, desto überzeugender wirken seine Argumente.

Beurteilung schriftlicher Argumentationen von SchülerInnen

Erfasser:..... Schule/Klasse:..... Datum:.....

Aufgabe:.....

Schritt 1 - Komplexitätsanalyse

Meinung vorhanden?	Ja	Nein	
Belege genannt?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wenn mindestens ein Nein, dann unvollständige Argumentationsstruktur Ende der Analyse
Schlussfolgerung vorhanden?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Wenn alles Ja, dann vollständige aber einfache Argumentationsstruktur.

Operatoren genannt? ☒ Ja ☐ Nein
 Ausnahmebedingung definiert? ☒ Ja ☐ Nein
 Stützung vorhanden? ☒ Ja ☐ Nein
 Gegenargumente vorhanden? ☒ Ja ☐ Nein

Wenn mindestens ein Ja, dann vollständige und komplexe Argumentationsstruktur.

Schritt 2 - Relevanzanalyse

Ist das Argument für das zu diskutierende Problem relevant?
☒ Ja ☐ Nein

Ende der Analyse

Schritt 3 - Gültigkeitsanalyse

Falsche Belege genannt?	Ja	Nein	
Richtige aber unpräzise Belege genannt?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Richtige, präzise Belege genannt?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Implizite Normen genannt?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Explizite Normen genannt?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Schritt 4 - Eignungsüberprüfung

Richtige Geltungsbeziehungen?	Ja	Nein	
Wahrscheinliche Geltungsbeziehungen?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Schritt 5 - Überprüfung des Adressatenbezugs

Adressatenbezug erkennbar ☒ Ja ☐ Nein

☐ kein Punkt
 ☒ 1/2 Punkt
 ☒ 1 Punkt

Punkte:

(14 Punkte maximal)

Abb. 5: Bewertungsschema schriftlicher Argumentationen

Quelle: Budke / Uhlenwinkel 2011, S. 118)

In mündlichen Argumentationen im Rahmen von Diskussionen könnten dennoch alle Kriterien als jeweils ein Beobachtungsschwerpunkt eines Diskussionszuschauers berücksichtigt werden. Insofern könnte anhand des Schemas in einer gemeinsamen Auswertungsphase eine ganzheitliche Bewertung der Argumentationskompetenz einzelner Schüler vorgenommen und ein situationsabhängiges entscheidendes Gütekriterium für eine abschließende Bewertung gemeinsam festgelegt werden.

Mittelstein Scheid / Hössler (2008) stellen in ihrer Studie zu unterschiedlichen Argumentationsniveaus im naturwissenschaftlichen Unterricht heraus, dass die Argumentationskompetenz eines Schülers von weiteren Faktoren als der bloßen Kenntnis zu Strukturen und Mustern von Argumenten sowie dazugehörigen Gütekriterien abhängt. Dafür untersuchten sie in 108 Interviews, ob 13- bis 18-jährige Schüler mit steigendem Argumentationsniveau das Wesen, die Funktion, die Zusammenhänge und die Wirkung der einzelnen Elemente einer Argumentation in Form eines normativen Syllogismus komplexer und zunehmend metakognitiv erfassen und reflektieren können. Zu diesem Zweck wurde den Schülern ein normativer Syllogismus zum Thema „Klonen von Menschen“ vorgelegt, bei welchem die einzelnen Elemente nicht in ihrer üblichen Reihenfolge: Deskriptive Prämisse – Verbindende Prämisse – Normative Prämisse – Conclusio, sondern vermischt und nicht beschriftet wurden. Die Schüler sollten aus diesen Argumenten eine ihnen logisch erscheinende Argumentation aufbauen und ihre Anordnung begründen. Das Ergebnis zeigt bezogen auf die vier genannten Aspekte jeweils drei Niveaustufen mit teilweise zusätzlichen Ausprägungen. Für jede dieser Stufen stellen Mittelstein Scheid / Hössler (ebd., S. 152 f.) entwicklungsbezogene Faktoren heraus, die für die jeweilige Stufe entscheidend sind und bereits in anderen empirischen Untersuchungen einzeln herausgearbeitet wurden³⁰. Demnach spielen sprachliche Kompetenz, die Entwicklung von logischem und kritischem Denken, epistemologisches Wissen, emotional-intuitive Aspekte und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel zentrale Rollen für die Ausprägung der unterschiedlichen Argumentationsniveaus der Schüler.

Die Niveaustufung bei Mittelstein Scheid / Hössler (ebd.) beginnt bei Schülern im Alter von 13 Jahren. Studien von Stein / Albro (2001), Völzing (1982) und O’Keefe / Benoit (1982) zu Argumentationsfähigkeiten jüngerer Kinder zeigen, dass bereits Dreijährige ihre Anliegen mit Einzelargumenten und weil-Sätzen begründen können und über sie verhandeln wollen. Zudem vergrößert sich im Laufe der Kindergartenzeit ihr Repertoire an Argumentations-, Überzeugungs- und Gesichtschonungsstrategien in Streitgesprächen beträchtlich. Im frühen Schulalter gelingt Kindern dabei die Herstellung inhaltlicher Kohärenz mit ihren Gesprächspartnern (Hofer 2003, S. 815). Untersuchungen bei 9- bis 13-Jährigen weisen auf eine frühere Bereitschaft zur argumentativen Aushandlung von Vorschlägen bei Mädchen hin (Kotthoff 2009, S. 48 f.). Nach Keppler (1995, S. 125 ff.) scheinen Mädchen generell kontroverser zu argumentieren als Jungen.

³⁰ hierzu Piaget 1968, Bandura 1971, Selman 1984, King / Kitchener 1994; 2002, Metcalfe / Mischel 1999, Kuhn et al. 2000, Haidt 2001, Gebhard 2003, Osborne et al. 2004, Sadler / Zeidler 2005, Alexander 2006, Simon et al. 2008, Dawson / Venville 2009

Die erste Niveaustufe bei Mittelstein Scheid / Hössler (2008, S. 158 ff.) beschreibt ein Argumentationsniveau der Schüler auf der untersten Stufe, das sich durch reines Replizieren und subjektive bzw. emotional-intuitive Assoziationen auszeichnet. Dies wird zum einen mit unzureichenden kognitiven Fähigkeiten bezüglich des logischen Analysierens und Begründens, zum anderen mit der großen Rolle der Intuition und einer geringen Fähigkeit zum Perspektivenwechsel auf diesem Niveau, die sich besonders in egozentrischen emotionalen und intuitiven Schüleräußerungen der jüngeren Probanden ausdrückt, erklärt (ebd.). Selman (1984, S. 50) bestätigt, dass die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel erst mit zunehmendem Alter steigt. Metcalfe / Mischel (1999, S. 3 ff.) und Sadler / Zeidler (2005, S. 112 ff.) zeigen, dass ältere Schüler eher rational, Jüngere dagegen intuitiv argumentieren. Dawson / Venville (2009, S. 1421 ff.) erweitern diesen Befund mit der Erkenntnis, dass intuitive Argumentationsweisen gleichzeitig eher emotional geprägt sind. Zudem kommen Gebhard (2003, S. 206 ff.) und Haidt (2001, S. 814) zu dem Ergebnis, dass besonders bei ethischen Argumentationen und moralischen Urteilen intuitive Assoziationen und Alltagsphantasien Bewertungsprozesse beeinflussen.

Auf der zweiten Niveaustufe sind bereits präzise Bestimmungen und inhaltlich logische Zusammenhänge bei der Anordnung der einzelnen Elemente des Syllogismus erkennbar. Diese Präzision wird vor allem mit steigender sprachlicher Kompetenz begründet. Mittelstein Scheid / Hössler (2008, S. 152) beziehen sich dabei auf Banduras (1971) Ausführungen, wonach sich Bewertungsprozesse in Sprache manifestieren. So muss erst ein bestimmtes sprachliches Niveau erreicht werden, bevor Schüler präzise und komplex argumentieren können. Diesen Ansatz vertritt auch Grundler (2009, S. 85), die ein ausdifferenziertes Lexikon als Grundvoraussetzung für selbstständig formulierte komplexe Argumentationen sieht. In ihrer Studie errechnet sie den autonomen und den kollektiv aktivierten Wortschatz einzelner Schüler innerhalb von Diskussionen und kommt zu der Erkenntnis, dass intensive Diskussionsvorbereitungen den autonomen Wortschatz selbst leistungsschwächerer Schüler steigern kann und ihnen zu mehr Argumentationskompetenz verhilft.

Auf der dritten Niveaustufe können Schüler aus einer Metaperspektive heraus analysieren und die normativen Anteile der Argumentation kritisch hinterfragen. Außerdem sind sie in der Lage, die inhaltlich-logischen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Argumentationselementen nicht nur präzise zuzuordnen, sondern auch deren Wirkung zu reflektieren. Mittelstein Scheid / Hössler (2008, S. 159) beziehen sich auf Piaget (1968), der die Entwicklung des logischen Denkens beschrieben hat. Demnach verfügen Schüler erst auf der höchsten Stufe des logischen Denkens, dem formalen Denken, über die Fähigkeit, über ihr eigenes Denken und die Form ihrer Argumentation nachzudenken. Sie können die inhaltliche Richtigkeit von Aussagen und deren logische Form überprüfen. Diese Befunde stimmen mit den Ergebnissen von Alexander (2006, S. 44) überein, wonach das logische Denken mit zunehmender Fähigkeit immer abstrakter und multiperspektivischer geschieht. Dabei werden vier mentale Prozesse durchlaufen (ebd.):

1. *propositional logic*: Fähigkeit, die Konsistenz von Argumenten zu beurteilen

2. *scientific, hypothetico-deductive reasoning*: Fähigkeit, Hypothesen und Vorhersagen zu entwickeln und zu prüfen
3. *combinatorial reasoning*: Fähigkeit, komplexes Geschehen und daraus resultierende Folgen zu reflektieren
4. *probability reasoning*: Fähigkeit, die Wahrscheinlichkeit des Eintretens bestimmter Folgen oder Ereignisse im Urteil zu berücksichtigen

Daran anschließend zeigen die Ergebnisse der Studien von King / Kitchener (1994, 2002), dass auch das epistemologische Wissen, also handlungsleitende bzw. -steuernde subjektive Theorien über das Wissen und den Wissenserwerb, sowie das kritische Denken in drei Stufen aufgebaut werden und die Argumentationsfähigkeit der Schüler beeinflussen (ebd. 2002, S. 37). Demnach können Schüler Wissen und Fähigkeiten zunächst nur anwenden. Erst auf der zweiten Stufe können sie diese Anwendung metakognitiv reflektieren. Auf der dritten Stufe können die Schüler auch Grenzen ihres Wissens reflektieren (ebd.). Somit führt das epistemologische Wissen je nach Entwicklungsstand bei Mittelstein Scheid / Hössler (2008) zu steigenden Graden an Komplexität und Effektivität in den Schülerbegründungen für ihre Anordnungen. Wobei Schüler in ihren Begründungen erst auf dem höchsten Niveau Theorie und Evidenz verbinden (Osborne et al. 2004, S. 996). Bezogen auf das kritische Denken unterscheiden King / Kitchener (2002, S. 313) zudem *absolutists*, die Aussagen generell faktisch als wahr oder falsch betrachten, *multiplists*, die Aussagen zumindest als subjektivgebunden wahrnehmen, und *evaluists*, die Aussagen zunächst auf Argumente und Belege prüfen. Nach dieser Unterteilung bewerten die 13- bis 18-jährigen Schüler bei Mittelstein Scheid / Hössler (2008) am ehesten aus Sicht der *multiplists*. Zudem zeigt die Studie, dass Schüler erst auf der höchsten Niveaustufe die Beweiskraft von Argumenten kritisch prüfen (ebd., S. 153).³¹

Ein weiterer die Argumentationskompetenz der Schüler beeinflussender Faktor ist die Rolle der Sozialisation, die von Wild et al. (2012) näher untersucht wurde. Die ersten Ergebnisse einer umfangreich angelegten Langzeitstudie zeigen,

„dass sowohl in den kognitiven und sprachlichen Facetten der Argumentationskompetenz als auch in den elterlichen Strategien der Unterstützung kindlicher Argumentation eine erhebliche Varianz zu beobachten ist, die nur in Teilen mit der sozialen Herkunft der Familie vorherzusagen ist“ (ebd., S. 101 f.).

Dies entspricht den Erkenntnissen zur Abhängigkeit von Schülerkompetenzen und ihrer sozialen Herkunft. Demnach ist eine gewisse Lockerung der sozialen Unterschiede bezogen auf die Bildungsbeteiligung und die Kompetenzen von Schülern verschiedener Sozialschichten zu beobachten³². So kann beispielsweise eine Annäherung der in den PISA Studien 2003 und 2006 gemessenen Entwicklung der Lesekompetenz bei 15-jährigen Schülern der untersten Sozialschicht an die, nichtsdestotrotz um im Durchschnitt mehr als eine Kompetenzstufe höher qualifizierten, Gleichaltrigen oberer Sozialschichten festgestellt werden (Ehmke / Baumert 2007, S. 327 f.).

³¹ siehe auch Simon et al (2008)

³² Dafür sprechen die Ergebnisse der Studien von Müller / Haun 1994, Schimpl-Neimanns 2000, Müller / Pollack 2004.

Mit Bezug auf Diefenbach (2008) und einhergehend mit den Ergebnissen der PISA Vergleichsstudie von Walter / Taskinen (2007) machen Wild et al. (2012, S. 102) darauf aufmerksam, dass neben sozialer Herkunft auch ein Migrationshintergrund entscheidend für die sprachliche Entwicklung von Kindern ist, die bereits im Kindergartenalter große Unterschiede aufweist und besonders bei Kindern aus bildungsfernen oder Migrantenfamilien unter dem Durchschnitt liegt. Begründet wird dies vor allem durch die qualitativen Unterschiede des kommunikativen Verhaltens der erwachsenen Bezugspersonen bzw. der Eltern-Kind Interaktion. Diese wird maßgeblich vom Erziehungsverhalten der Eltern bestimmt. Dabei wird von einem Zusammenhang zwischen sozialer Schichtzugehörigkeit und dominierendem Erziehungsverhalten ausgegangen, der bei Wild et al. (ebd.) nicht genau erläutert wird. Studien, wie die von Kohn (1969) legen nahe, dass mit steigender sozialer Schichtzugehörigkeit auch der Gedanke von selbstbestimmtem Handeln in der Erziehung weitere Verbreitung findet. Vor diesem Hintergrund untersucht die Studie von Wild et al. (2012) 1464 Schüler per Fragebogen und 36 Familien in einer Intensiverhebung. Dabei werden kognitive und sprachliche Facetten der Argumentationskompetenz der Schüler sowie (in-) effektive kommunikativ-dialogische Verfahren der Eltern, die sie in mündlichen argumentativen Interaktionen mit ihren Kindern und gemeinsamen Revisionen über argumentative Texte nutzen, untersucht. In puncto Erziehungsstil zeigt sich, dass in „autoritativen“ Familienhäusern³³ mit einem ausgewogenen Verhältnis von Responsivität und Kontrolle Begründungen und Erklärungen einen höheren Stellenwert einnehmen (ebd., S. 110 f.). Die Eltern modellieren häufiger ein „vorbildliches“ argumentatives Verhalten. Es herrscht eine größere Toleranz gegenüber dem Äußern von negativen Emotionen und abweichenden Positionen vor. Dagegen ist in Familien mit starker Gebotsorientierung die Dissens-Intoleranz deutlich erhöht. Bezogen auf die kindliche Entwicklung der Argumentationskompetenz erzielen Kinder aus autoritativen Elternhäusern tendenziell höhere Kompetenzwerte (ebd.).³⁴

Die Studie zeigt aber auch, dass das Erziehungsverhalten über die Schichtzugehörigkeit hinaus wirksam ist. So zeigen einige Eltern unabhängig ihres sozialen Status Argumentationskompetenz förderndes Verhalten, indem sie durch „Fordern und Unterstützen“ ihre Kinder zum selbständigen Lösen der diskursiven Testaufgaben anregen, während andere Eltern jedoch einen ‚produktiven‘ Übungsraum für Kinder verwehren, indem sie ihre Kindern übergehen und ihnen die Aufgaben abnehmen. Dieses Argumentationskompetenz hemmende Verhalten geschieht vor allem in Familien von Kindern mit ohnehin geringer Kompetenz (ebd.). Die wachsende Unabhängigkeit der Argumentationskompetenz von sozialer Schichtzugehörigkeit wird bei Wild et al. (ebd., S. 104) damit begründet, dass postmoderne Familien vermehrt als „Verhandlungshaushalt“ beschrieben werden, der von gegenseitigem Überzeugen und gemeinsamen Kompromissen geprägt ist.³⁵ In derartigen Sozialisationssettings kann sich die Argumentationskompetenz aller Heranwachsenden (weiter-) entwickeln. Neben der Kommunikationspraktik in diesen Familien wird das Bestreben der Kinder, Kompetenz zu erlangen, unterstützt, indem die intrinsische Moti-

³³ Ausführlichere Informationen zum autoritativen Erziehungsstil finden sich bei Fuhrer (2005, S. 228 f.).

³⁴ Dies bezieht sich vor allem auf die Entwicklung von Wortschatz und logischen Denken, aber auch im *informal reasoning* und in der produktiven Argumentationskompetenz im Schriftlichen.

³⁵ Wild et al. (2012, S. 104) verweisen für nähere Informationen hierzu auf Fuhrer (2005).

vation nicht durch eingeeengte Spielräume oder Freiheitsgrade bzw. Vorgaben und massive Kontrolle, aber auch nicht durch zusätzliche Belohnungen reduziert wird (Fuhrer 2005, S. 235). Ein solcher Erziehungsstil, in welchem die Kinder selbst nach Erklärungen für Sachverhalte suchen, dabei notwendige Bedingungen prüfen, Vorhersagen machen und nach Alternativen suchen können, hat über die Argumentationskompetenz hinaus positive Auswirkungen auf die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung der Kinder (Hofer 2003, S. 818).

Zusätzlich zu den informellen Erwerbskontexten von Argumentationskompetenz in der Familie und unter Freunden verweisen Wild et al. (2012, S. 103) auch auf formale Sozialisationsressourcen, wie die Schule. Sie stellen im Einklang mit Weingarten / Pansegrau (1993, S. 136) jedoch die These auf, dass in der Schule zwar in allen Fächern fachkulturell spezifische argumentative Routinen erwartet werden, Argumentationskompetenz jedoch selten als Unterrichtsgegenstand explizit vermittelt wird. Dies unterstützt die bisherigen Erkenntnisse zum Einsatz von Diskussionen im Unterricht (siehe 2.2.6).

Ein letzter, die Argumentationskompetenz beeinflussender Faktor ist die persönliche Vertrautheit mit dem zur Diskussion stehenden Gegenstand (siehe 2.2.1). Entgegen der Erkenntnisse von Zohar / Nemet (2002, S. 39), wonach ein großes Fachwissen nicht unbedingt mit komplexer Argumentationsweise korreliert, erachtet Hofer (2003, S. 816) es als Bedingung für komplexe Argumentationen, dass die Schüler über genügend inhaltliches Wissen zum Thema verfügen, mit welchem sie die theoretischen Bestandteile eines Arguments praktisch umsetzen können. Mit den Worten von Alt (2003, S. 121) ausgedrückt:

„Es ist ziemlich offensichtlich, dass sie überzeugender argumentieren und treffender kritisieren können, wenn sie viel über das Thema wissen.“

Dieser Umstand betont die Notwendigkeit Schüler für Argumentationen inhaltlich vorzubereiten (siehe 2.3.2.1). Alt (ebd., S. 122) bemerkt aber auch, dass für ein vernünftiges Diskutieren nicht das gesamte Expertenwissen notwendig ist, sondern einige wichtige Resultate der Forschung als Argumentationsgrundlage genügen.

Die Argumentationskompetenz beeinflussende Faktoren sind also eine Einsicht in die Bedeutung von Argumentation in demokratischen Gesellschaften, konkrete Kenntnisse zu geeigneten Argumentationsweisen und entsprechenden Gütekriterien für überzeugende Argumente sowie entwicklungspsychologische Aspekte, aber auch das Wissen zur Sache und die jeweilige Sozialisation eines Schülers.

Im Folgenden werden für eine möglichst ganzheitliche Argumentationsanalyse in Kapitel 6 weitere Analyseinstrumente erläutert, die formale wie inhaltliche und stilistische Kriterien berücksichtigen. Zusätzlich zu dem bereits ausführlich dargestellten Argumentationsmodell von Toulmin und den ersten zentralen Argumentationsweisen werden hierzu andere empirisch entwickelte und erprobte Analyseinstrumente sowie konkrete Argumentationsfehler und –stile betrachtet.

2.3.1.1.1 Argumentationsanalyse ohne Toulmin

Die aufgezeigten Schwächen an Toulmins Modell (siehe 2.3.1.1), besonders im Hinblick auf die vernachlässigte Analyse einer Argumentation auf der Makroebene, erfordern zusätzliche Analyseverfahren für eine ganzheitliche Argumentationsanalyse der videographierten Unterrichtsdiskussionen im empirischen Teil dieser Arbeit. Die im Folgenden dargestellten Instrumente ermöglichen Einblicke in den Aufbau von Argumentationsketten einzelner Schüler sowie in die inhaltliche Verwobenheit und Schlüssigkeit der geäußerten Argumente im Kontext der Diskussionsbeiträge anderer. Außerdem soll der Wissenszuwachs zum Thema durch Argumentation in Diskussionen erkennbar werden. Die Praktikabilität dieser Analyseinstrumente lässt sich jedoch erst durch ihre Anwendung in der empirischen Untersuchung überprüfen (siehe 6.2.2.5).

Argument Diagramming nach Walton (2006)

Eine im Vergleich zu Toulmin ganz andere Art Argumente zu strukturieren, wählt Walton (2006) mit seinem *Argument Diagramming*.³⁶ Besonders interessant für die Analyse der Argumentationskompetenz einzelner Schüler ist die Tatsache, dass sich einzelne, in Diskussionen geäußerte Argumente zu Argumentationsketten zusammenfassen lassen, die alle eine Hauptschlussfolgerung am Ende der Kette stützen (Walton 2006, S. 24). Dabei bestehen die einzelnen Argumente aus mindestens einer Prämisse, welche eine Begründung liefert, aus der sich die Behauptung eines Arguments schlussfolgern lässt. Walton (ebd., S. 7) betont *“the ability to identify an argument by stating its premises and conclusions is a very valuable skill for critical argumentation.”* Deshalb nennt er wichtige Indikatorwörter, an denen man eine Prämisse oder eine Schlussfolgerung erkennt. Solche Indikatorwörter formuliert auch (Bayer 1999, S. 94 f.). Demnach sind Schlussfolgerungen an Wörtern oder Phrasen wie *folglich, deshalb, also, ergo, infolgedessen, daher, darum, demzufolge, deswegen, somit, daraus folgt / ergibt sich, es ist zu folgern, das muss / kann gar nicht anders sein als, zwingt zu der Annahme*, zu erkennen. Prämissen anzeigende Indikatoren lauten dagegen *weil, da, denn, nachdem, zumal, in Anbetracht der Tatsache, unter Berücksichtigung des Umstandes, dass*.

Innerhalb von Argumentationen geschieht es häufig, dass die Schlussfolgerung eines Arguments zur Prämisse des Nächsten wird oder mehrere Prämissen ein und dieselbe Schlussfolgerung stützen. Die daraus entstehenden Argumentationsketten lassen sich für ihre Analyse in Argumentationsdiagrammen zusammenfassen. Walton (2006, S. 138) begründet diesen Schritt mit der Möglichkeit, die Argumentationsstärke oder -gültigkeit einfacher bewerten zu können. Auf diese Weise lassen sich sechs verschiedene Argumentstrukturen abbilden und miteinander vernetzen (ebd., S. 139 ff.):

³⁶ Eine andere Herangehensweise wählt Walton (1996) mit der Beschreibung von 25 verschiedenen Argumenttypen, die durch dazugehörige Fragen vom Opponenten kritisch hinterfragt werden können.

1. unvollständiges (*incomplete*) Argument: eine unausgesprochene aber gedachte, also implizite Prämisse oder Schlussfolgerung muss für die Gültigkeit des Arguments nachträglich eingefügt und explizit gemacht werden
2. einfaches (*single*) Argument: eine Prämisse unterstützt eine Schlussfolgerung
3. konvergentes (*convergent*) Argument: mehrere Prämissen unterstützen dieselbe Schlussfolgerung
4. divergentes (*divergent*) Argument: eine Prämisse stützt mehrere Schlussfolgerungen
5. verknüpftes (*linked*) Argument: mehrere sich zum Teil bedingende Prämissen unterstützen dieselbe Schlussfolgerung, Weglassen einer Prämisse schwächt das ganze Argument
6. fortlaufendes (*serial*) Argument: innerhalb einer Argumentationskette wird die Schlussfolgerung eines Arguments zur Prämisse des Nächsten.

Für die Unterscheidung zwischen verknüpftem und konvergentem Argument gibt Walton (ebd., S. 151 f.) noch einige Hinweise:

- a) weitere Indikatorwörter für konvergente Argumente sind: *außerdem, des Weiteren, zusätzlich, etc.* und für verknüpfte Argumente sind: *damit einhergehend, damit erforderlich, etc.*
- b) logische Inferenzstruktur: wenn das Argument in ähnliche deduktiv gültige Argumentationsformen oder -schemata passt, ist es ein verknüpftes Argument
- c) *Blackout Test*: gilt das Argument noch immer, wenn eine Prämisse verdeckt wird, ist es konvergent ansonsten verknüpft
- d) das Argument innerhalb des ganzen Diskussionskontext analysieren
- e) im Zweifelsfall ist das Argument jedoch als konvergent zu betrachten.

Waltons (ebd., S. 142) Beispiel für ein eindeutig verknüpftes Argument gleicht einem Syllogismus, wie er in Schülerargumentationen aufgrund seiner komplexen logischen Struktur wahrscheinlich selten vorkommt. Insofern ist fraglich, ob eine eindeutige Unterscheidung zwischen konvergenten und verknüpften Argumenten in der Untersuchung des Datenmaterials in Kapitel 6 überhaupt notwendig bzw. möglich ist.

Vaughn (2008, S. 96 ff.) greift Waltons Idee des *Argument Diagramming* auf, benennt verknüpfte und konvergente Argumente in abhängige (*dependent*) und unabhängige (*independent*) Argumente um und gibt eine schrittweise Anleitung zur Erstellung eines solchen Diagramms. Diese Arbeitsschritte, kombiniert mit Waltons (2006, S. 154 ff.) Anleitung, ergeben folgende Verfahrensweise des *Argument Diagramming*:

1. Unterstreiche alle Indikatorwörter für Prämissen und Schlussfolgerungen.
2. Suche und unterstreiche alle Schlussfolgerungen mit einer Wellenlinie.
3. Finde die Hauptschlussfolgerung der Argumentation und unterstreiche sie mit einer doppelten Wellenlinie.
4. Suche und unterstreiche alle Prämissen.

5. Füge implizite Prämissen oder Schlussfolgerungen ein und mache sie als solche kenntlich.
6. Nummeriere die Prämissen und Schlussfolgerungen der Argumente, sodass sie eine auf die Hauptschlussfolgerung hinführende Reihenfolge ergeben.
7. Streiche alle unwichtigen Textteile, d. h. Redundanzen, irrelevante Sätze, Fragen, Aufforderungen.
8. Zeichne ein Diagramm, welches die Prämissen durch Pfeile mit den Schlussfolgerungen logisch verbindet. Abhängige Prämissen werden durch ein Plus (+) oder eine verbindende Klammer verbunden.

Mit Hilfe dieser Anleitung werden die Schülerargumentationen in Kapitel 6 auf ihre Struktur und Komplexität hin untersucht, um Aussagen über die Fähigkeiten der Schüler zum Aufbau logischer Argumentationsketten treffen zu können. Die Praktikabilität des Analyseschemas ist bei Budke / Uhlenwinkel (2011) bereits nachgewiesen.

Argumentationsverwobenheit nach Clark / Sampson (2008)

Ein wichtiges Definitionsmerkmal von Diskussionen ist die verwobene Verhandlung von Pro- und Contra-Argumenten. Das Analyseschema von Clark / Sampson (2008) bietet eine Möglichkeit, diese Verwobenheit zu bewerten und gleichzeitig die Argumentationskompetenz der Schüler hinsichtlich ihrer Fähigkeiten zur Kritik anderer Argumente zu untersuchen. Die Analyse von Vorkommen und Struktur von Gegenargumenten in Argumentationssequenzen misst auch das Maß an bestehender Opposition zu geäußerten Argumenten und gegenseitiger Bezugnahme. Dieses Analyseschema hat erfolgreich Anwendung in anderen empirischen Studien gefunden, die die Qualität von Argumenten untersuchen.³⁷ Es wurde innerhalb einer Studie zur Bewertung der Argumentation im digitalen Physikunterricht entwickelt, in der die Argumentationen in acht zufällig ausgewählten Online-Diskussionen im Projekt *Thermodynamics: Probing your Surroundings* analysiert wurden. Teilnehmer waren 84 Schüler aus vier achten Klassen. Die 334 Kommentare der Schüler können in 126 Argumentationssequenzen zusammengefasst werden, die sich neben organisatorischen oder nicht-themenrelevanten Bemerkungen aus zusammengehörigen Argumenten, Gegenargumenten und damit verbundenen Bemerkungen zusammensetzen. Unter anderem beurteilt die Studie die Argumentationsverwobenheit anhand einer Skala zum Maß an Opposition. Diese reicht von 0 = keine Opposition bis 5 = starke Opposition. Opposition kann dabei aus (begründeten) Gegenbehauptungen, die in keiner Weise auf eine vorherige Behauptung eingehen, sondern eine neue Sichtweise darstellen, oder kritisierenden Einwänden gegen eine geäußerte Behauptung oder deren Begründung bestehen (ebd., S. 299). Die Definitionen für die einzelnen Oppositionsstufen lauten (ebd., S. 304):

- Level 0: keine Opposition zu geäußerten Argumenten

³⁷ siehe Lee et al. (2013), Puntambekar / Hmelo-Silver / Erkens (2011), Skoumios (2009)

- Level 1: auf eine Behauptung (*claim*) folgt eine Gegenbehauptung (*counterclaim*) ohne Nennung von Gründen (*grounds*) oder Einwänden (*rebuttal*)
- Level 2: (Gegen-) Behauptungen werden begründet, aber nicht kritisiert
- Level 3: (Gegen-) Behauptungen werden begründet, aber nur ein Einwand kritisiert die (Gegen-) Behauptung
- Level 4: mehrere Einwände kritisieren die (Gegen-) Behauptung, aber nicht die Gründe für die (Gegen-) Behauptung
- Level 5: mindestens einer der mehreren Einwände zu einer (Gegen-) Behauptung kritisiert die Gründe für die (Gegen-) Behauptung.

Die Stufen 0 bis 2 sprechen für eine mangelnde bzw. geringe Argumentationsverwobenheit, während die Stufen 3 bis 5 eine gesteigerte Argumentationsverwobenheit darstellen, in der die Argumentation mit steigendem Level qualitativ hochwertiger wird (ebd.). Im Ergebnis der Studie werden 66 Sequenzen als oppositionell bezeichnet. Diese sind umso länger, je höher der Oppositionslevel ist. Insgesamt können keine oppositionellen Sequenzen der Level 1 und 2 verzeichnet werden, dafür sind 40 Sequenzen dem Level 3, 14 Sequenzen dem Level 4 und 12 Sequenzen dem Level 5 zugeordnet (ebd., S. 311). Diese Ergebnisse bestätigen das Merkmal der Verwobenheit von Diskussionen, die offensichtlich auch unter Achtklässlern geführt werden können, und widersprechen den Befunden von Wolfensberger / Hofer/ Kyburz-Graber (2006, S. 40) wonach Schüler Probleme haben, die Argumentation anderer zu kritisieren (siehe 2.2.1).

Wissenszuwachs durch Argumentation nach Leitão (2000)

Das Analyseschema von Leitão (2000) zeigt eine weitere Form der Verwobenheit, indem es die gegenseitige Beeinflussung der Argumentationen einzelner Diskutanten und die daraus resultierende Wissensbildung untersucht. Die Auseinandersetzung mit Gegenargumenten in Diskussionen und der damit verbundene Einblick in andere Sichtweisen kann abhängig vom Diskussionsinhalt und -ziel sowie den Zielen und Argumentationsweisen der einzelnen Diskutanten Meinungsänderungen hervorrufen. Die reichen von kleinen Zugeständnissen bezogen auf einzelne Argumente bis zur kompletten Übernahme neuer Ansichten (ebd., S. 335 ff.). Um diesen Grad der Meinungsänderung und den damit einhergehenden Wissenszuwachs zu messen, hat Leitão (ebd., S. 348 ff.) vier Stufen der möglichen Reaktion auf Einwände formuliert. Sie zeigen an, inwiefern Kritik in die Argumentation eines Sprechers und damit in sein Wissen aufgenommen werden:

1. Zurückweisung (*dismissal*): ein Einwand kann widerlegt werden
2. örtliche Zustimmung (*local agreement*): einem Einwand wird zugestimmt, jedoch wird die eigene Position nicht geändert, sondern weiter durch neue Argumente verteidigt
3. integrierende Erwiderung (*integrative reply*): teilweise Zustimmung zu einem Einwand wird demonstriert, indem das eigene Argument entweder durch Nennung existierender

Ausnahmen oder geltender Bedingungen, Abschwächung der Gewissheit durch sprachliche Indikatoren (z. B. *vielleicht, eventuell, etc.*) oder durch Reformulierung modifiziert wird

4. Rücknahme der ursprünglichen Ansicht (*withdrawal from initial view*): gänzliche Zustimmung zum Einwand resultiert in Übernahme der neuen Position zum Argumentationsgegenstand.

Bei Leitão (ebd., S. 356) wird die Unterteilung noch einmal zusammengefasst:

“Dismissing or localizing a counterargument would imply the preservation of argument as it was originally stated. In contrast, integrating a counterargument into argument will always require a revision of the argument. Finally, the full acceptance of a counterargument would normally prompt the arguer to withdraw [...] the position that has just been challenged.”

Im empirischen Teil dieser Arbeit soll geprüft werden, ob sich diese vier Stufen auch in der Argumentation von Schülern in Diskussionen im Geographieunterricht wiederfinden. Somit wird einerseits die Praktikabilität Leitãos Analyseschemas getestet, andererseits der Wissenszuwachs der Schüler während der Diskussionen untersucht. Wobei dieser wohl nicht nur durch die Integration von Gegenargumenten deutlich wird. Schließlich erfordert die Diskussion geographischer Themen bereits in der Vorbereitung der eigenen Position meist die Auseinandersetzung mit neuen Informationen, deren Integration in bestehende Kenntnisse schon einen Wissenszuwachs darstellen. Außerdem steht dem Analyseschema von Leitão das Ergebnis einer Studie von Von Aufschnaiter et al. (2008, S.121) gegenüber, wonach der Wissenszuwachs durch Diskussionen lediglich in der Verbesserung der Fähigkeit zu verknüpfendem Denken liegt und nur als Basis für weiteren Wissenszuwachs gesehen werden kann:

“However, lessons based on argumentation do not seem to have a direct impact on students developing a new understanding in a sense that it emerges within the discourse directly. But [...] it leads to a quicker development of specific ideas and helps to make connections across (familiar) contexts. It is such improvement that is the basis of further learning.”

Zusätzlich ist zwischen prozeduralem und deklarativem Wissenszuwachs in Diskussionen zu unterscheiden (siehe Salema 1997, S. 53)³⁸. Leitão (2000) untersucht lediglich den deklarativen Wissenszuwachs, also das Faktenwissen. Eine Untersuchung des prozeduralen Wissenszuwachs innerhalb von Diskussionen ist nur durch Pre- und Posttests sowie Interventionsstudien wie bei Zohar / Nemet (2002) möglich. In der Annahme, dass sich durch die Auseinandersetzung nicht nur mit den Argumentationsinhalten, sondern auch den Argumentationsweisen der Mitschüler die Argumentationskompetenz einzelner Schüler im Verlauf einer Diskussion verändert, können die Schülerargumentationen nach dem Vorbild von Toulmin (1958), Walton (2006) und Clark / Sampson (2008) mit zusätzlicher Berücksichtigung verwendeter Argumentationsstile und -fehler analysiert werden. Eine Anpassung an die Argumentationsweisen der Mitschüler und zuvor ge-

³⁸ Der schwierig zu messende metakognitive Wissenszuwachs wird in dieser Arbeit aufgrund inhaltlicher Umfangsbeschränkungen nicht berücksichtigt.

lehrte Muster kann eine Verbesserung und damit prozeduralen Wissenszuwachs bezüglich der Formulierung von Argumenten, aber auch eine diesbezügliche Verschlechterung bewirken. Letzteres geschieht beispielsweise, wenn ein Schüler merkt, dass nicht die gewünschte rationale, sondern die polemische Argumentation erfolgreicher in der Durchsetzung der eigenen Position in der Diskussion ist. Da das Forschungsdesign dieser empirischen Untersuchung weder die Durchführung von Pre- und Posttests noch eine Intervention vorsieht, können die genannten Analyseinstrumente jedoch nicht zur Ermittlung des prozeduralen Wissenszuwachses, sondern lediglich zur Ermittlung des Status quo in diesem Bereich genutzt werden.

2.3.1.1.2 Argumentationsstile

Zum prozeduralen Wissen gehört auch der Einsatz unterschiedlicher Argumentationsstile, die über die bisherigen Argumentationsmuster und Stilregeln hinausgehen (siehe 2.3.1.1). Zunächst ist auf die unterschiedliche Verwendung des Begriffs Argumentationsstil zu verweisen, dem Weingarten / Pansegrau (1993, S. 129) drei unterschiedliche Bedeutungen zuschreiben:

1. Argumentation als Stilmerkmal eines Gesprächs
2. Varianten der Art und Weise des Argumentierens
3. Als-Ob-Argumentationen.

Die dritte Bedeutung kennzeichnet nach Auffassung von Weingarten / Pansegrau (ebd.) vermeintliche Argumentationen im Unterricht, die zwar die formalen Merkmale einer Argumentation aufweisen, jedoch nicht deren Zweck erfüllen, andere tatsächlich zu überzeugen. Das liege an den institutionellen Merkmalen und vorgegebenen Machtstrukturen der Schule, die keine Argumentation im Sinne der Mäeutik (siehe 2.1) zuließen (ebd., S. 130 ff.). Hinsichtlich der zweiten von Weingarten / Pansegrau (ebd., S. 129) genannten Bedeutung unterscheidet Herbig (1993, S. 55 ff.) weitere Bedeutungsebenen. Mit Stil ist einerseits die Beschreibung einer Argumentation mit Adjektiven wie sachlich, geschickt, widersprüchlich, vernünftig, etc. gemeint, die einer Bewertung der Argumentation als beispielsweise an die Gesprächssituation angepasst dient (ebd., S. 55). Für eine Stiluntersuchung in diesem Sinne schlägt Herbig (ebd., S. 57) folgende Fragen vor: Wer? Mit wem? Wozu? Wann? Worüber?. Andererseits können auf der Ebene der Mikroanalyse einzelne Stile bezüglich formaler, sprachlicher und prosodischer Realisierung auf einzelne Argumente bezogen unterschieden werden (ebd., S. 59). Die formale Realisierung bezieht sich auf die Art und Weise, wie die einzelnen Elemente der Argumentation in welcher Reihenfolge vorkommen. Die sprachliche Realisierung untersucht die rhetorischen Mittel, mit denen Argumentationen formuliert werden, aber auch explizite Stilmittel, mit denen die überzeugende Wirkung von Argumentationen verstärkt oder abgeschwächt werden. Die Ebene der prosodischen Realisierung bezieht sich auf sprecherische Ausdrucksmittel des temporalen, melodischen und dynamischen Bereichs (ebd., S. 60 f.).

Die Untersuchung der formalen Stilebene ist in der empirischen Untersuchung dieser Arbeit durch die Analyse des Transkriptionsmaterials anhand der von Toulmin (1958) und Walton (2006) entwickelten Modelle abgedeckt. Die prosodische Stilebene erscheint für die Bewertung

der Argumentationskompetenz von Schülern weniger bedeutend. Daher wird sie in dieser Arbeit nur in Ausnahmefällen berücksichtigt.³⁹ Analyseinstrumente für die sprachliche Stilebene wurden bereits mit der Unterteilung von Argumenten in die beschriebenen Argumentationsmuster formuliert (siehe 2.3.1.1). Diese können jedoch auf unterschiedliche Weise rhetorisch dargelegt werden. Eine diesbezügliche Analysevariante wäre die Untersuchung des Transkriptionsmaterials nach dem Vorbild von Walton (1996) und seinen 25 verschiedenen Argumenttypen. Für eine erste Einschätzung der Argumentationskompetenz der Schüler, die möglichst an ihren Erfahrungen mit Argumentation ansetzt, scheinen die von Kienpointner (1992, S. 250 ff., 1996, S. 83 ff.) und Van Ments (1992, S. 127 ff.) stilistisch unterschiedenen Muster von Alltagsargumentationen jedoch angebrachter. Sie stellen eine inhaltliche Zusammenfassung bisheriger Typologien aus Antike, Mittelalter, Neuzeit und neuester Zeit dar (Abb. 6).

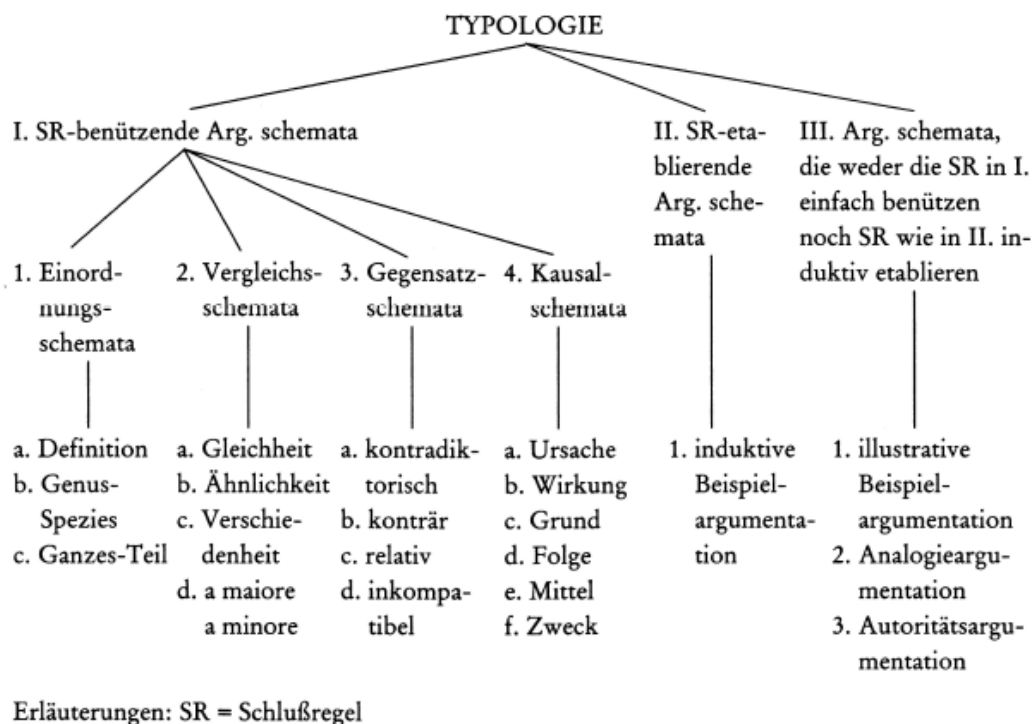


Abb. 6: Typologie plausibler Muster der Alltagsargumentation

Quelle: Kienpointner 1992, S. 246

Im Folgenden sollen die einzelnen Argumentationsmuster erläutert werden⁴⁰. Zu den Einordnungsschemata gehört der Gebrauch von Definitionen. *Dabei wird in der Argumentation davon ausgegangen, dass die Maßstäbe für eine Definition ebenso für das Definierte gelten* (Kienpointner 1996, S. 83). Dieses Argumentationsmuster lässt sich nur bei eindeutig definierbaren Begriffen und Sachverhalten anwenden. Ansonsten sind weitere Zwischenschritte des logischen Schließens für eine ‚vernünftige‘ Argumentation von Nöten (ebd., S. 84 ff.). Argumente nach

³⁹ Denkbar wäre eine besonders abgehackte, mit vielen Füllwörtern oder Pausen formulierte Argumentation, die eine geringe Argumentationskompetenz aufgrund mangelnden Wissens zu Formulierungstechniken, anstelle von Aufregung oder mangelndem inhaltlichen Wissen suggerieren. Dies wäre jedoch schwierig zu überprüfen.

⁴⁰ Konkrete Beispiele zu den einzelnen Topoi finden sich bei Mayer (2007, S. 165 ff.).

diesem Muster finden sich meist in fachwissenschaftlichen Argumentationen (Kienpointner 1992, S. 253). Definitionsschemata lassen sich mitunter schwer von einem weiteren Einordnungsschema, dem Genus-Spezies Schema abgrenzen.

„Oft lässt sich nämlich auch bei Berücksichtigung von einschlägigen lexikalischen Hinweiswörtern sowie Kontextfaktoren schwer entscheiden, ob ein Ausdruck als Definiendum einem Definiens gleichgesetzt wird oder ob er in eine Spezies / ein Genus eingeordnet wird, weil auch Spezies / Genera in den syntaktischen Formen von Definitionen auftreten“ (ebd., S. 258).

Bei diesem Einordnungsschema werden die Argumente durch die *Einordnung eines Gegenstands oder Sachverhalts in eine übergeordnete Art* formuliert. Diese gehört wiederum zu einer größeren Gattung. In solchen Hierarchien gehört x einer Art y und damit auch der zugehörigen Gattung z an. Als Unterscheidungsmerkmal zu den Definitionsschemata können derartige Schlussregeln nicht umgekehrt werden (Kienpointner 1996, S. 90 f.). Die Genus-Spezies Schemata sind von einem dritten Einordnungsschema abzugrenzen, den Ganzes-Teil Relationen. Dabei gilt, *was für das Ganze gilt, gilt auch für die Teile und umgekehrt*. Es sei denn, das Ganze und seine Teile sind qualitativ verschieden (ebd., S. 98 f.). Im Unterschied zu Genus-Spezies Relationen bilden Teile entweder gleichförmige Elemente eines Kontinuums, die quantitativ zum Ganzen summiert werden, oder sprachlich organisierte Aufteilungen einer Gesamtheit, die semantisch jedoch nicht ärmer oder reicher als ihre Teile ist. So addieren sich im ersten Fall viele Tropfen Wasser zu einer bestimmten Flüssigkeitsmenge, im zweiten Fall machen Tür, Fenster oder Mauern einzelne Teile eines ganzen Hauses aus, die sich jedoch nicht wie ein Baumhaus, Blockhaus oder dergleichen einer übergeordneten Art, dem Haus an sich, zuschreiben lassen (Kienpointner 1992, S. 266).

Vergleichsschemata bedienen sich der Nutzung von Vergleichen und Analogien⁴¹. Diese können in zweierlei Richtung zur Argumentation verwendet werden: Entweder mit Bezug auf Ähnlichkeiten in der Annahme, dass naheliegende Gegenstände oder Sachverhalte auch ähnliche Eigenschaften aufweisen und daher von Einem auf das Andere geschlossen werden kann, oder mit Verweis auf deren Unterschiede, welche die Einzigartigkeit eines Gegenstands bzw. Sachverhalts belegen und somit die Geltungsbeziehung eines genannten Arguments widerlegen (Van Ments 1992, S. 127 f.). Analogien sind *indirekte Vergleiche mit Gegenständen aus verschiedenen Bereichen der Wirklichkeit, die nur bildlich miteinander vergleichbar sind*. Dabei gilt, wenn a Eigenschaft b aufweist, hat analog c Eigenschaft d. Wenn die Eigenschaft b von a positiv bzw. negativ zu bewerten ist, ist auch die Eigenschaft d von c positiv bzw. negativ zu bewerten (Kienpointner 1996, S. 176 ff.)⁴². Van Ments (1992, S. 127) weist auf eine Gefahr bei der Nutzung

⁴¹ Da indirekte Vergleiche durch Analogien meist Einzelfallargumentationen sind, deren Ähnlichkeit nicht für die ganze Klasse zutrifft und sie zudem aus sehr verschiedenen Bereichen stammen, müssten sie strenggenommen einem separaten Schema zugeordnet werden (Kienpointner 1992, S. 289), jedoch erscheint es im Sinne einer kurzen theoretischen Einführung in alltagstypische Argumentationsmuster sinnvoll, sie zusammenhängend darzustellen.

⁴² Außerdem können Vergleiche auch als Mittel zur Formulierung komplexer logischer Schlüsse zur Annahme der Wahrscheinlichkeit des Zutreffens eines Sachverhalts genutzt werden, wie sie vielleicht nicht unbedingt bei Schülern zu erwarten, der Vollständigkeit halber aber aufgeführt sind. In einem Vergleich zwischen p und q drückt sich eine höhere Wahrscheinlichkeit des Zutreffens einer Annahme so aus, dass, wenn p der Fall ist und q eher der Fall ist als p, dann ist q erst recht der Fall. Eine niedri-

von Vergleichen und Analogien für rationale Argumentationen hin. Die vermeintliche Vergleichbarkeit zweier Sachverhalte ist gleichzeitig deren Angriffspunkt zur Widerlegung, da sie eben nicht identisch sind. Insofern soll gerade bei Analogien stets geprüft werden, ob der Vergleich zutreffend ist, also ob eine einleuchtende Beziehung zwischen a und b besteht und deren Vergleichbarkeit mit c und d gegeben ist (Kienpointner 1996, S. 178 f.). Vergleiche und Analogien sind stilistisch besonders geeignet, wenn Experten mit Laien argumentieren oder um konkurrierende Argumente ironisch auf die Spitze zu treiben und dadurch deutlich zurückzuweisen (ebd., S. 180). Vergleiche werden auch für normative Argumentationen im Sinne eines Gerechtigkeitsschemas genutzt, wonach sich in bestimmten Eigenschaften (nicht) ähnelnde Gegenstände oder Personen (nicht) gleich zu behandeln bzw. zu bewerten sind (ebd., S. 106).

Gegensatzschemata argumentieren mit Gegensätzen, welche stilistisch dem Dramatisieren dienen. Sie treten entweder als Reaktion auf ein genanntes Argument des Opponenten auf, um aufzuzeigen, dass das Gegenteil der behaupteten Sache zutrifft (Van Ments 1992, S. 129), oder um einen Widerspruch nachzuweisen oder um von vorhandenen gegensätzlichen Alternativen eine auszuwählen (Kienpointner 1996, S. 116). Letzteres birgt die Gefahr, im Sinne einer Schwarz-Weiß-Malerei nur zwei inkompatible Alternativen zu bedenken, obwohl eigentlich mehrere möglich sind (ebd., S. 126)⁴³. *Generell wird bei Argumenten mit Gegensätzen davon ausgegangen, dass nur eine im Gegensatz benannte Seite der Fall sein könne oder positiv / negativ zu bewerten sei bzw. dass, wenn x die Eigenschaft y aufweist, x nicht zugleich im selben Zusammenhang die entgegen gesetzte Eigenschaft y' aufweisen könne* (ebd., S. 116 f.).

„Für die alltagssprachliche Argumentation ist dabei typisch, dass die Alternativen so präsentiert werden, dass eine kognitive oder moralische Alternative favorisiert wird bzw. eine bestimmte Wahl besonders nahe gelegt wird“ (Kienpointner 1992, S. 323).

Die für diese Argumentation genutzten Gegensätze können a) kontradiktorisch, b) konträr, c) konvers oder d) inkompatibel sein (ebd., S. 306). Nur a) schließt eindeutig das Auftreten einer Eigenschaft in Zusammenhang mit einer anderen aus und entspricht der beschriebenen Schlussregel. Bei den übrigen drei ist jeweils noch ein Tertium möglich. Bei b) ist etwas, dass nicht heiß ist, nicht automatisch kalt, sondern kann möglicherweise auch lauwarm sein. Bei c) muss etwas, dass nicht größer ist, nicht automatisch kleiner sein, sondern kann möglicherweise gleichgroß sein. Bei d) muss etwas das kein Tier ist, nicht automatisch eine Pflanze sein, sondern kann möglicherweise etwas anderes sein. In diesen Fällen muss der situative Kontext festlegen, ob nur zwei Alternativen in Frage kommen (ebd., S. 310).

Kausalschemata argumentieren nach dem Ursache-Wirkungsprinzip, der Grund-Folge-Relation oder der Mittel-Zweck-Relation und *gehen von einer gesetzmäßigen wenn-dann Beziehung zwischen zwei Sachverhalten aus* (ebd., S. 328). Kienpointner (1996, S. 129) beschreibt drei Eigenschaften von Kausalität, die zur Formulierung solcher Argumente genutzt werden können:

gere Wahrscheinlichkeit ergibt sich dagegen aus dem logischen Schluss, wenn sogar p nicht der Fall ist und q eher nicht der Fall ist als p, ist q erst recht nicht der Fall (Kienpointner 1996, S. 112).

⁴³ siehe hierzu Entweder-Oder-Taktik bzw. „ausgeschlossene Dritte“ unter 2.3.1.3

1. der Ursache folgt die Wirkung regelmäßig
2. die Ursache geht der Wirkung zeitlich voraus
3. die Wirkung würde nicht ohne die Ursache auftreten.

Daraus lässt sich wiederum schließen, dass:

- a) wenn die Ursache a (nicht) vorliegt, folgt die Wirkung b (nicht)
- b) wenn die Wirkung b (nicht) vorliegt, ging die Ursache a (nicht) voraus (ebd., S. 133 f.).

Die Ursachen können dabei formal, bewirkend, materiell oder final sein. Formale Ursachen bestehen im definitiven Sinn in den *essentiellen Eigenschaften eines Gegenstandes* (Kienpointner 1992, S. 330). Bei bewirkenden Ursachen handelt es sich um eine *Kombination aus Handlungen und dadurch ausgelösten kausalen Ketten mit hinreichenden und notwendigen Bedingungen*. Materielle Ursachen sind dagegen zwar *notwendig, aber nicht hinreichend*. Finale Ursachen sind als *teleologische Gründe für Handlungen* zu verstehen (ebd., S. 335.). Sie stellen das zweite Kausalschema dar, das sich aus Kienpointners Unterscheidung zwischen auf naturgesetzlicher Kausalität beruhenden Ursachen bzw. Wirkungen und teleologischen Gründen bzw. Folgen für menschliche Handlungen ergibt (ebd., S. 334). Unabhängig von Grund oder Ursache weist Kienpointner (1996, S. 129 f.) darauf hin, dass es selten nur *eine* Ursache oder *eine* Wirkung für bestimmte Phänomene gibt. Um monokausales Denken zu verhindern, sollen stets Begleitumstände und Ausnahmebedingungen bedacht werden. Ein drittes Kausalschema ist die Betrachtung von Mittel- Zweck Schlüssen nach dem Prinzip, dass *wenn a nur durch b zu erreichen ist, b auch genutzt werden soll* (ebd., S. 149). Dieses handlungsleitende Muster geht davon aus, dass ein Ziel anzustreben ist, wenn geeignete Mittel zu seiner Erreichung vorliegen, frei nach dem Motto „der Zweck heiligt die Mittel“ (ebd., S. 154). Ausnahmebedingungen bestehen, wenn ein zunächst naheliegendes Mittel nach kritischer Prüfung inakzeptabel ist bzw. wenn eher zu akzeptierende oder weniger aufwendige Mittel zur Verfügung stehen (ebd., S. 154 f.).

Alle bisherigen Argumentationsschemata werden häufig durch ein weiteres für induktive Argumente genutztes Schema ergänzt – die Nutzung konkreter Beispiele zur zusätzlichen Bekräftigung oder Illustration. Treffende Beispiele zeigen,

„dass man in ähnlich gelagerten Fällen auch vom Argument bzw. von den Argumenten auf die strittige These schließen kann. Das zeigt zugleich auch, dass die vorausgesetzte Schlussregel tragfähig und verlässlich anwendbar ist“ (ebd., S. 157).

Neben der qualitativen Begründung durch treffende Beispiele kann das Aufzählen mehrerer Beispiele als plausible Verallgemeinerung auch eine quantitative Begründung einer These bedeuten (ebd., S. 158). Spiegel (2003) hat die Verwendung von Beispielen in der Argumentation von Jugendlichen untersucht und dabei noch weitere Vorzüge ihrer Nutzung für überzeugende Argumentationen herausgearbeitet. So ruft die Evokation eines visualisierten Szenarios, das an den Alltagserfahrungen der Gesprächsbeteiligten anknüpft und somit die Perspektivenübernahme und den Nachvollzug der individuellen Empfindung des Sprechers ermöglicht, die zur Überzeugung gewünschten Assoziationen und Gefühle hervor (ebd., S. 119 f.). Jugendliche nutzen Beispiele in Argumentationen jedoch auch zur Textkohäsion, indem sie Floskeln wie ‚zum Beispiel‘

gesprächs- bzw. beitragsstrukturierend einsetzen, um die eigenen Darlegungen thematisch zu fokussieren, einen Wechsel des Darstellungsmodus zum Konkreten zu signalisieren oder an vorangegangene Beiträge anzuknüpfen (ebd., S. 121 f.). Jugendliche erfinden auch absichtlich absurde Beispiele, um die Überzogenheit eines Gegenarguments oder einer These zu veranschaulichen (ebd., S. 122). Beispielformulierungen in der Ich-Form versuchen das eigene Handeln zu verbalisieren, um zu demonstrieren, dass Tatsachenbehauptungen für ihren Beleg nicht auf allgemeinen Konsens angewiesen sind (ebd., S. 123). Beispiele können neben ihrer illustrativen Funktion für ein bereits bekanntes Argument, das dadurch im eigentlichen Sinn des Wortes erst vorstellbar wird, auch neue Begründungsbestandteile transportieren und damit Quelle für ein neues Argument sein (ebd., S. 126). Anschauliche Beispiele erleichtern dem Rezipierenden die Überprüfbarkeit des Arguments und machen den Sprecher somit angreifbarer. Deshalb sollten akzeptable Beispiele eine Verbindung zu bekanntem Wissen und vergleichbaren Erfahrungen herstellen, egal ob sie real, fiktiv oder imaginiert mit realem Ursprung sind (ebd., S. 127). Zusammenfassend stellt Spiegel (1999, S. 24) bereits zu einem früheren Zeitpunkt fest:

„Beispiele haben in den Argumentationen Jugendlicher einen hohen Stellenwert. Sie werden wesentlich häufiger in primär explikativer bzw. begründender Funktion verwendet als in Exempel-Funktion.“

Mit Blick auf die unter 2.3.1.1 beschriebenen Argumentationsmuster werden normative Argumente unter anderem häufig mit Bezug auf Mentalitäten formuliert, die zeigen, dass eine im Argument dargestellte Sicht- oder Verhaltensweise sozial oder kulturell bedingt ist (Van Ments 1992, S. 131). Diese Mentalität kann von dem Proponenten dann als wünschenswert erachtet oder abgelehnt werden bzw. für oder gegen die vertretene Meinung in der Behauptung sprechen. Eine typische Art der Formulierung von Plausibilitätsargumenten, die im Hinblick auf die Einstufung der jeweiligen Respektsperson auch normativ sein kann, ist die Nutzung von Autoritäten und deren Aussagen. Gemeint sind damit *für das Diskussionsthema relevante Fachleute und Respektspersonen*. Deren Ansichten zur Argumentation werden genutzt, wenn die eigene Urteilsfähigkeit nicht genug entwickelt scheint, um ernstzunehmende Stützungen oder Widerlegungen einer Meinung hervorzubringen (Kienpointner 1996, S. 168 f.). *Dabei wird davon ausgegangen, dass die Aussagen der Autorität über einen Sachverhalt oder eine normative These richtig sind.* Derartig formulierte Argumente erscheinen nur dann plausibel, wenn (ebd. S. 170 f.):

- sie korrekt zitiert sind,
- die zitierte Person auf dem Fachgebiet anerkannt ist,
- das zitierte Urteil aus deren Fachgebiet stammt,
- die zitierte Person das Urteil unvoreingenommen abgegeben hat,
- und das Urteil durch andere Autoritäten überprüfbar ist und auch überprüft wird.

Van Ments (1992, S. 127) verweist jedoch bei dieser Art der Argumentation auf eine bestehende Tendenz, sich auf Autoritäten zu beziehen, die für die anstehende Diskussionsfrage nicht kompetent sind.

Weitere strategische und stilistische Mittel zur sprachlich plausiblen und überzeugenden Argumentation werden meist erst im Verlauf einer Diskussion verwendet, da sie sich auf früher genannte Argumente beziehen (Van Ments 1992, S. 129 ff.). So können beispielsweise bei erwünschten Kompromisslösungen kompatible Teile in der Argumentation des Opponenten gesucht und gleichzeitig seine Begründungen genutzt werden, um zu zeigen, dass die eigene Meinung trotzdem zutrifft. Es können aber auch von der Opposition bereits früher verworfene Argumente wieder aufgegriffen werden, um zu zeigen, dass sie dennoch für die bestmögliche gemeinsame Lösung geeignet sind. Ebenso sollen ursprüngliche Widersprüche zwischen den unterschiedlichen Auffassungen der Opponenten aufgelöst werden, indem die grundlegenden Voraussetzungen und gemeinsamen Ziele geklärt werden. Mögliche Argumentationsweisen zur Kritik der Argumentation des Opponenten sind das Aufzeigen logischer Fehler sowie das Durchdenken logischer Folgen der genannten Argumente, um Grenzen aufzuzeigen. Dies ist besonders nach vorgetragenen Verallgemeinerungen angebracht, um zu zeigen, dass das Argument nur auf begrenzte Bereiche zutrifft. Hierfür ist auch ein Perspektivenwechsel angebracht, der nachweist, dass ein Opponent von einseitigen Bedingungen ausgeht. Nicht zuletzt sollten als selbstverständlich dargestellte Voraussetzungen stets hinterfragt werden (ebd.).

2.3.1.1.3 Argumentationsfehler

Das Herausarbeiten gültiger Muster und Fehler in den Schülerargumentationen ermöglicht Stärken und Schwächen einerseits der Schülerleistungen, andererseits der Lehrerfähigkeiten zu analysieren. Schließlich geben auftretende Argumentationsfehler zum einen Aufschluss über die Fähigkeiten der Schüler rational und vernünftig zu argumentieren, zum anderen bedeutet der Hinweis auf solche Fehler und ihre Verbesserung durch Mitschüler und Lehrkräfte eine konkrete Arbeit an den Argumentationskompetenzen der Schüler. Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass diese Argumentationsfehler überhaupt erkannt werden. Die Reaktion auf Fehler ist daher aufschlussreicher für die Bewertung von Argumentationskompetenz als ihr Begehen. Schließlich gibt Lueken (2006, S. 104) zu bedenken, dass Argumentationsfehler meist nicht auf formal-logischen Aspekten beruhen, sondern auf unzureichender Sachkunde, einseitigen Informationen, Vorurteilen, Selbsttäuschung und Rationalisierungen. Sie werden im Sinne unfairer Überzeugungstaktiken häufig absichtlich begangen und erlangen Gültigkeit, solange sie unberichtigt bleiben. Neben dem Auftreten von Argumentationsfehlern werden deshalb in der qualitativen Untersuchung dieser Arbeit auch die Reaktionen auf sie analysiert. Grundlage für diese Analyse sollen die von Pabst-Weinschenk (1998, S. 128), Alt (2003, S. 64 ff., 1994, S. 82 ff.) und Van Ments (1992, S. 133 ff.) aufgeführten Argumentationsfehler sein, die das Gros möglicher Fehler zusammenfassen.

Pabst-Weinschenk (1998, S. 128) stellt eine Liste unfairer Überzeugungstaktiken zusammen, die im Sinne einer rationalen und vernünftigen Argumentation als Fehler bezeichnet werden müssen:

- a) Übertreibungen

- b) Ablenkung: durch andere Themenpunkte, Vielrederei
- c) Unvollständiges Zitieren, Unterstellungen, Wort-im-Mund-Herumdrehen, falsche Behauptungen, Andeutungen
- d) Isolierung: „Nur einige Radikale meinen...“
- e) Scheinstützen: „Für ihre Behauptung spricht auch noch x, y. Aber all diese Argumente können mich nicht überzeugen.“
- f) persönliche Angriffe, aber auch Schmeicheleien statt Begründungen.

Kritisch anzumerken sind die fehlenden Hinweise zu möglichen Reaktionen auf diese Fehler in der Literatur. Mit Blick auf die einzelnen unfairen Überzeugungstaktiken gehören zu a) auch Verallgemeinerungen, *die einen Bezug auf ‚alle‘ implizieren obwohl nur einige gemeint sind*, und die somit zur Stereotypisierung führen können (Van Ments 1992, S. 135). Besser sind ausgewählte Beispiele zur Beweisführung. Van Ments (ebd., S. 138) fügt der Liste unter b) neben der Aufgabe der Ablenkung noch die der Vereinfachung hinzu und nennt weitere Praktiken, wie die Nutzung von Phrasen, Sprichwörtern, Gemeinplätzen oder Klischees, die in Form gelegentlicher Seitenbemerkungen, wie ‚typisch Mann‘ angebracht werden. Die unter c) zusammengefassten Punkte werden von Alt (1994, S. 93) als Sinnverzerrung von Aussagen beschrieben, die entweder unbeabsichtigt aufgrund mangelndem Zuhörens oder Nachlesens erfolgen oder absichtlich geschehen, um sich nicht mit einer widersprüchlichen Aussage auseinandersetzen zu müssen. Derartige Fehler müssen in Diskussionen sofort korrigiert werden, um Folgeaussagen zu verhindern, die das ursprüngliche Argument widerlegen (ebd., S. 94).

Alt (ebd., S. 97 ff.) führt weitere Immunisierungsstrategien an, die die eigenen Argumente plausibel erscheinen lassen bzw. vor Kritik schützen sollen. So werden Thesen häufig möglichst vage formuliert, d. h. sie enthalten entweder nur wenig Informationen oder werden im Sinne eines Toulminschen *Qualifiers* mit Adverbien wie *vielleicht*, *wahrscheinlich*, *etc.* abgeschwächt. Derartige Thesen sind nur schwer zu prüfen, da viele Möglichkeiten offen gelassen werden. Als Reaktion darauf muss eine Konkretisierung verlangt werden. Manchmal werden Thesen auch nachträglich modifiziert. Dabei findet lediglich eine Anpassung an neue Bedingungen anstelle einer kritischen Prüfung aufgrund eines Einwands statt. Durch begriffliche Revisionen, in denen der gleiche Begriff eine neue Bedeutung erfährt, kann die ursprüngliche These sogar gänzlich umstrukturiert werden. Die ursprüngliche These kann aber auch durch die Einführung einer spontanen, den Einzelfall betreffenden ad-hoc-Hypothese im Sinne einer Hilfhypothese zusätzlich gestützt werden. Dabei gilt:

„Sofern ad-hoc-Hypothesen die Prüfbarkeit der zur Kritik anstehenden Theorie einschränken, liegt die Vermutung nahe, dass sie der Immunisierung dienen“ (ebd., S. 101).

Eine andere Möglichkeit der Immunisierung gegen Kritik ist das Vortäuschen von Unkritisierbarkeit bezogen auf die Umstände oder die Voraussetzungen für das Zustandekommen eines Sachverhalts, die entweder als unhintergebar oder als unveränderlich und daher nicht zur Kritik stehend beschrieben werden (ebd.). Als Reaktion auf diese Strategie muss stets die vorgetäuschte Unkritisierbarkeit der Umstände in Frage gestellt werden. Eine Immunisierungsstrategie, um

selbst Zeit zu gewinnen und gleichzeitig sein Gegenüber in Verlegenheit zu bringen, ist die Abfrage von Definitionen, die hinter den vom Opponenten genutzten Begriffen stehen. Dieser soll derartige Einwände abwehren, wenn sie wiederholt auftreten oder das Verständnis der Gesamtaussage durch den verwendeten Begriff nicht erschwert wird. Dafür muss er eine Konzentration auf die Gesamtaussagen und nicht auf einzelne Begriffe einfordern (ebd., S.102). Ebenfalls weniger als Fehler, sondern eher als Trick ist die Entweder-Oder-Taktik bzw. das ‚ausgeschlossene Dritte‘ zu beschreiben, wo sich der Gesprächspartner in einem scheinbaren Dilemma (siehe 2.2.3) zwischen zwei meist gegensätzlichen Möglichkeiten klar entscheiden soll (ebd., S. 94, Van Ments 1992, S. 133). Dabei handelt es sich meist um eine *grobe Vereinfachung der tatsächlichen Verhältnisse, die weit mehr als nur zwei Lösungen offen ließen*. Dies widerspricht der Vorstellung von rationaler Argumentation, wonach alle Möglichkeiten anzudeuten und die akzeptabelste hervorzuheben sei (Alt 1994, S. 95). Als Reaktion auf diese Taktik soll auf nicht bedachte Optionen verwiesen und eine eindeutige Positionierung offen gelassen werden (ebd., S. 96).

Es gibt auch wirkliche Argumentationsfehler, die bereits in ihrer logischen Herleitung falsch sind (ebd., S. 82 ff.). Dabei sind drei Arten von Fehlschlüssen zu unterscheiden: genetische, intentionalistische und naturalistische. Fehlschlüsse im Allgemeinen sind *formal falsch gezogene Geltungsbeziehungen zwischen Behauptung und Begründung*. Sie beruhen auf Irrtümern und entstehen entweder aus der Missachtung der für die Schlüsse geltenden Regeln oder aus der Mehrdeutigkeit eines Begriffs (Kirchner 2004, o. S.). Ein genetischer Fehlschluss *schließt von den Entstehungsbedingungen einer Aussage auf deren Qualität* (Alt 1994, S. 82). Diese Art des Fehlschlusses tritt typischerweise in vier Varianten auf (siehe Tab. 3).

Tab. 3: Varianten des genetischen Fehlschlusses

Variante	schematische Darstellung	Erläuterung
1. <i>Argumentum ad verecundiam</i> (unpassender Autoritätsverweis)	X behauptet p. X ist eine Autorität. Folglich ist p wahr.	Verschiedene Autoritäten können unterschiedlicher Meinung sein.
2. <i>Argumentum ad hominem</i> (Argument gegen die Person)	X hat die negativ bewertete Eigenschaft A und behauptet p. Folglich ist p falsch.	Anstatt das Argument zu kritisieren, wird die Person, die das Argument vorbringt, attackiert.
3. <i>Tu quoque</i> (Du ooch)	X wirft Y den Fehler A vor. Y entgegnet, X habe den Fehler A auch schon begangen.	Ein Fehler bleibt ein Fehler, egal wie viele Menschen ihn begehen.
4. <i>Argumentum ad populum</i> (Volksmund)	Die meisten Menschen glauben, dass p gilt. Folglich gilt p.	Die Wahrheit einer Aussage hängt nicht davon ab, wie viele Menschen diese Aussage für wahr halten.

Quelle: verändert nach http://www.uni-leipzig.de/~politik/pdfs/genet_fehlschluss.pdf (Zugriff: 17.10.2012)

Ebenfalls eine Art genetischer Fehlschluss ist die Bezugnahme auf performative Widersprüche zwischen Aussage und Handlung einer Person aufgrund inkonsequenter Trennung zwischen beidem. „Die Bloßlegung performativer Widersprüche eignet sich nicht zur kritischen Prüfung von Aussagen“ (Alt 1994, S. 103). Sie besitzt keine argumentative Kraft, hat aber dennoch psychologische Wirkung, da es den Opponenten auch zum Überdenken seiner bisherigen Aussage anregen kann (Alt 2003, S. 72 f.). Dennoch sollten Verweise auf performative Widersprüche abgewehrt und nicht mit einer Rechtfertigung begonnen werden, da sonst die Diskussion persönlicher Merkmale und Gewohnheiten in den Vordergrund tritt (Alt 1994, S. 104). Genetische Fehlschlüsse sind unzulässige Argumente, auf die allerdings nicht mit Gegenangriffen, besonders nach dem *Argumentum ad hominem* reagiert werden soll, um die Diskussion nicht unnötig zu emotionalisieren oder ein Abweichen vom Diskussionsthema zu provozieren (ebd., S. 86 ff.). Vielmehr sollen persönliche Angriffe ignoriert und versucht werden, von der Person wegzuführen und auf die Aussage zu lenken (ebd.).

Bei intentionalistischen Fehlschlüssen wird als Besonderheit des genetischen Fehlschlusses *von den Absichten einer Person auf die Qualität seiner Argumente geschlossen* (ebd., S. 91). Bekannt ist dieser Fehler vor allem aus der Interpretation von Kunstwerken oder literarischen Texten, bei der das Wissen über die Person gleichzeitig zur Deutung des Werkes herangezogen wird⁴⁴. Mayer (2007, S. 175 ff.) weitet diesen Fehler auch auf die Rhetorik aus, bezweifelt aber deren Fehlerhaftigkeit und behauptet statt dessen, dass Argumente teilweise vorgeschoben werden, um Absichten zu realisieren, die jedoch ganz andere Ziele verfolgen:

„Überall dort, wo ein aufklärerisches Interesse besteht, Manipulationsmechanismen offenzulegen, den Mangel an Glaubwürdigkeit zu erweisen, die Fadenscheinigkeit von Begründungen aufzudecken, sind verdeckte Absichten im Spiel, die es zu entdecken gilt“ (ebd., S. 177).

Sie betrachtet es daher als naiv, die Qualität einer Aussage nicht vom Absender und seiner Intention, also seinen Absichten und Interessen her zu bewerten (ebd.).

Naturalistische Fehlschlüsse beruhen auf der *unzulässigen Überbrückung der Kluft zwischen informativen und normativen Aussagen durch entweder das Ableiten von normativen Aussagen aus informativen Aussagen, oder die Nutzung Werturteil behafteter Begriffe* (Alt 1994, S. 89). Bei Ersterem soll der bloße Hinweis auf bestimmte Tatbestände Zustimmung zu normativen Aussagen bewirken. So ist der Fakt, dass Frauen gebären können, kein Argument dafür, dass sie dies auch tun sollen. Schließlich sind naturgegebene Sachverhalte nicht per se positiv zu bewerten (Alt 2003, S. 72 ff.). Ebenso führe die Verwendung bestimmter Wörter, wie ‚Ausländerfeindlichkeit‘ oder ‚Hektik‘ unweigerlich zu (negativen) Bewertungen, die im jeweiligen Kontext betrachtet jedoch anders gemeint sein können (ebd., S. 75).⁴⁵

Ein weiterer logischer Fehlschluss ist das *argumentum ad ignoratiam* (negative Evidenz). Es ergibt sich aus der *falschen Annahme, dass eine These (nicht) zutrifft, weil das Gegenteil bisher nicht bewiesen werden konnte* (Van Ments 1992, S. 139). Weitere Irrtümer in der logischen

⁴⁴ hierzu vertiefend Dickie / Kent Wilson 2007

⁴⁵ ausführlicher Diskurs zum naturalistischen Fehlschluss am Beispiel des Wortes ‚gut‘ bei Düwell et al. (2006, S. 454 ff.)

Herleitung von Argumenten können im einfachsten Fall aufgrund missverständlicher Nutzung mehrdeutiger bzw. ambivalenter Wörter entstehen (ebd., S. 136). Derartige Fehler lassen sich durch die bereits als eigentliche Immunisierungsstrategie beschriebene Definitionen-Abfrage klären. Schwieriger wird die Auflösung von Tautologien, also *Zirkelschlüssen, bei denen die Begründung aus der These folgt bzw. vice versa* (ebd., S. 135). Für sie ist eine von der These unabhängige Begründung zu suchen. Auch eine Verwechslung von Korrelation und Kausalbeziehung, bei der eine Verbindung zweier Dinge durch eine fälschliche Festlegung von Ursache und Folge hergestellt wird, obgleich eine solche gar nicht besteht, ist nicht immer leicht zu identifizieren (ebd., S. 134). Einige Fehler ergeben sich auch im Gebrauch an sich legitimer Argumentationsmuster. Manche verwendete Analogien können irreführend sein oder zwei als vermeintliche Gegensätze formulierte Meinungen sind eigentlich Auslegungssache (ebd., S.137). Zum Beweis herangezogene Evidenzen können an sich fehlerhaft ein, indem sie unvollständig, nicht prüfbar, unzulässig, unverhältnismäßig, fehlinterpretiert oder schlichtweg falsch sind (ebd., S. 139). Außerdem können im Verlauf von Diskussionen zur Beweisführung angeführte Fakten mit Schlussfolgerungen vermengt werden, die zwar in die Diskussion bereits eingeflossen sind, aber dennoch einer ständigen Überprüfung bedürfen (ebd.).

2.3.1.2 Zuhören

„Zuhören spielt für den Erwerb kommunikativer Kompetenzen eine wichtige Rolle. Zuhören ist eine wesentliche Voraussetzung für gelungene Kommunikation und die Entwicklung der Empathiefähigkeit“ (Imhof 2003, S. 19).

Eine entscheidende Voraussetzung für verwobenes Argumentieren in Diskussionen und das Erkennen von Argumentationsfehlern ist ein zweites wichtiges, wenn auch nonverbales Handlungsmuster, das Zuhören. Immer wieder wird das Zuhören sogar als grundlegende und eigenständige Kommunikationskompetenz betrachtet, für welche Kompetenzstufenmodelle und eine eigene Didaktik entwickelt wurden (Becker 1988, S. 241, Behrens 2010, S. 37 ff., Krelle 2010, S. 50 ff.). Dagegen sieht Abraham (2008, S 30 f.) das „verstehende Zuhören“ für alle Sprechertätigkeiten als wichtig an, erachtet es dennoch nicht als selbstständige Kompetenz. In Bezug auf Diskussionen stellt Van Ments (1992, S. 99) das Zuhören als „eine der Schlüsselfähigkeiten für Schüler heraus, um voll an Diskussionen teilhaben zu können“. Die *akustische Wahrnehmung und Verarbeitung von Schallereignissen* wird auch bei Imhof (2003, S. 9 ff.) als zentrale Dimension der Sprachfertigkeit beschrieben. Schließlich ist das Verstehen gesprochener Sprache die Voraussetzung für gelingende Kommunikation in allen Lebensbereichen (Imhof 2010, S. 15). Dabei ist das Zuhören kein passives Verhalten oder bloßes Konsumieren von Informationen, sondern eine anspruchsvolle und anstrengende Tätigkeit (Alt 2003, S. 120). Dies zeigt sich besonders in Bezug auf das Argumentieren in Diskussionen, wo das Verstehen gesprochener Sprache auch für das Überzeugen der Diskutanten essentiell ist (Pabst-Weinschenk 1998, S. 128).

Im Unterschied zum reinen Hören akustischer Signale ist mit dem Zuhören eine Aufmerksamkeitsfokussierung auf diese Signale verbunden (Spiegel 2009, S. 190). Imhof (2003, S. 53) fasst den Zuhörprozess mit folgenden Teilschritten zusammen:

1. Bildung einer Zuhörabsicht
2. Entwicklung eines Selektionskriteriums zur Auswahl von Reizen aus dem akustisch vermittelten Informationsangebot
3. Wahrnehmung nichtsprachlicher Signale und Kontextmerkmale, die mit der akustischen Botschaft im Zusammenhang stehen
4. Wahrnehmung und Verarbeitung der akustischen Reize nach dem Selektionskriterium
5. gleichzeitig Ausschaltung der Reize außerhalb des Selektionskriteriums
6. Aufnahme der Inhalte, Struktur und Bedeutung der selektierten Reize in das Arbeitsgedächtnis
7. Integration von Inhalten des Arbeitsgedächtnisses und Langzeitgedächtnisses
8. Bewertung und Kategorisierung der aufgenommenen Information
9. Verstehen: Aufbau einer mentalen Repräsentation der Kommunikationssituation und des Sprechakts
10. (Reaktionsvorbereitung und Feedback an den Sprecher).

Die Verarbeitung der gehörten Signale kann dabei auf drei Ebenen geschehen (Spiegel 2009, S. 191 ff.). Auf der ersten Ebene werden einfache Informationen akustisch erfasst und kognitiv behalten. Auf der zweiten Ebene werden diese Informationen begriffen, indem sie bereits vorhandenen Wissensbeständen zugeordnet werden. Das Begreifen ist dabei vom jeweiligen Wissensstand, den Erfahrungen und der Interpretation des Zuhörers abhängig. Auf der dritten Ebene werden aus dem Gehörten Folgerungen gezogen oder konstruiert, die über die einfache Information hinausgehen (ebd.).

Dem verstehenden Zuhören ist das Pseudo-Zuhören entgegenzusetzen, welches von Weisbach (2006, S. 244 ff.) einerseits als rhetorisches Mittel beschrieben wird, um entweder durch Floskeln wie „*Ich verstehe, ...*“ Sprecher zum Schweigen zu bringen, damit der eigene Sprechakt begonnen werden kann. Andererseits können trotz einer Vielzahl genutzter aufmerksamkeitsbekundender Signale Zuhörer dem Gesagten nur scheinbar folgen und sich dem verstehenden Zuhören verschließen. Weisbach (ebd.) weist jedoch auf die verräterische Mimik und Gestik hin, die den Unterschied zwischen wirklichem und Pseudo-Zuhören zeige. Entscheidend seien hier der Blickkontakt sowie gefühlsbekundende Signale, wie Stirnrunzeln oder Lippenzusammenpressen. Dennoch erlauben erst die Reaktion des Zuhörers auf das Gesagte bzw. die Rücksprache mit ihm, Aussagen zu seinem Aufmerksamkeitsgrad zu treffen. Insofern soll das Pseudo-Zuhören in der empirischen Untersuchung dieser Arbeit nur in eindeutigen Fällen berücksichtigt werden, da die Videoaufnahmen diesbezüglich nur bedingte Aussagekraft haben.

In der Literatur werden weitere Zuhöraktivitäten beschrieben, die für Diskussionen von Bedeutung und auch im empirischen Material zu belegen sind. Sie unterscheiden sich nach den

Freiheitsgraden der Interaktion in der Zuhörsituation und den Zuhörzielen (Imhof 2003, S. 37 ff.). Beginnend mit den Interaktionsmöglichkeiten kann die Rolle des Zuhörers in Diskussionen zwischen aktiver Teilnahme, direkter Adressat mit begrenzter Interaktionsmöglichkeit und Teil eines Auditoriums mit beschränkter Möglichkeit und Erwartung von Reaktionen variieren (ebd.). Für Letztere ist das Hauptzuhörziel das von Spiegel (2009, S. 197) als ‚rezeptiv‘ bezeichnete und von Potthoff et al. (1995, S. 97) ‚einfach‘ genannte Zuhören. Die am Gespräch unbeteiligten Zuhörer verfolgen dabei das Geschehen ohne Unterbrechung, kontrollieren eigene spontane Reaktionen, versuchen ein Gefühl der Aufmerksamkeit, z. B. durch die aktive Zuwendung mit kleinen Gesten zu vermitteln, sowie die beabsichtigte Intention des Sprechers zu erfassen. Sie können dabei auch Pausen ertragen (ebd.).

Anders verhält es sich bei den aktiven Teilnehmern einer Diskussion:

„Der Zuhörer trägt zur Steuerung der Interaktion bei, indem er dem Sprecher sein Zuhören signalisiert [...], Ermutigung zum Weitersprechen vermittelt oder Sprecherwechsel initiiert, aber auch, indem er durch Rückfragen und Einforderung von Klärungsbedarf die Koordination der Sprecher und Zuhörerabsichten im Auge behält, um zu vermeiden, dass die Gesprächspartner ins Leere oder aneinander vorbeireden“ (Imhof 2003, S. 39).

Das aktive und gesprächssteuernde Verhalten in interaktiven Zuhörsituationen geht daher über das aktive Zuhören im Sinne der nicht-direktiven Gesprächsführung nach Rogers (1972) hinaus. Es verlangt, sich auf das Gesagte zu konzentrieren, beim Gespräch zu bleiben, wichtige Inhalte, Aussagen und Schlüsselbegriffe herauszuhören, um gegebenenfalls die Aussage des Gesprächspartners mit eigenen Worten zu verbalisieren (Potthoff et al. 1995, S. 98). Dabei sollen affektive Aspekte des Gehörten im Sinne Rogers (1972) als Ich-Botschaft vermittelt werden. Die zusätzliche Aufgabe der Gesprächssteuerung wird bei Spiegel (2009, S. 189) durch die Bezeichnung von aktivem Zuhören als ‚interaktives Zuhören‘ deutlich, welches impliziert, dass ein Gespräch von Sprecher und Zuhörer gestaltet werden muss. (Inter)aktives Zuhören wird durch entsprechendes Rückmeldeverhalten (*back-channel behavior*) signalisiert. Typische Signale für die Aufmerksamkeit des Zuhörers sind Interjektionen wie *mhm*, *aha*, *ne*, *so?*, *naja* oder *oh*, aber auch Hilfestellungen bei Formulierungsproblemen des Sprechers. Deutlichstes Zuhörersignal sind Nachfragen zur Vergewisserung, Einwürfe und Kommentare wie „*das sehe ich anders*“ (ebd., S. 194, Vogt 2007, S. 118). Versuche des Zuhörers, das Rederecht zu erlangen, bevor der Sprecher seinen Beitrag beendet hat, können beides bedeuten: aufmerksames, wie auch mangelndes Zuhören. Zusammenfassungen des Gesagten zu Beginn der eigenen Äußerung signalisieren dagegen aufmerksames Zuhören und erfüllen gleichzeitig weitere Aufgaben im Diskussionsprozess (Pabst-Weinschenk 1998, S. 127):

- guter Kontakt zu den Gesprächspartnern, da Akzeptanz und Ernsthaftigkeit signalisiert wird
- Abbau von Missverständnissen durch gesteigertes gegenseitiges Verstehen Dank Reformulierung mit eigenen Worten
- Perspektivenübernahme, da Wiederholung des Gesagten eigene Gedanken unterbricht und die Sichtweise der Partner mehr berücksichtigt

- Zielgerichtete Argumentation durch Ansetzen bei den Gedanken der Partner
- Geordneter Gesprächsaufbau durch Beibehaltung des gemeinsamen „roten Faden“.

Aber auch nonverbales Verhalten wie Nicken, Augenkontakt, Hinwendung des Oberkörpers und des Kopfes zum Sprecher sowie eine interessierte und Akzeptanz bekundende Mimik des Zuhörers sind Möglichkeiten des Rückmeldeverhaltens.

Neben den nonverbalen Signalen, die der Zuhörer selbst sendet, muss er gleichzeitig auch auf das nicht- und parasprachliche Verhalten des Sprechers achten, um das Gehörte richtig interpretieren zu können (Spiegel 2009, S. 194). In diesem Zusammenhang stellt Pabst-Weinschenk (1998, S. 116) die Körpersprache als das Fundament heraus, auf welchem Sprechausdruck und Wortsprache letztlich aufbauen. So strukturieren, veranschaulichen bzw. konkretisieren Gesten das Gesagte. Zudem werden sie meist vor dem Gesagten angeboten. Sie unterstützen die Botschaft also nicht nur, sondern kündigen sie sogar an (Spiegel 2009, S. 195). Zudem wird die häufig einfachere Körpersprache meist automatisch bei Formulierungsproblemen eingesetzt. Andererseits können Störungen der Körpermotorik, z. B. Verkrampfungen auch Auswirkungen auf den Sprechfluss und die Formulierung haben, die wiederum das Verständnis des Gesagten erschweren (Pabst-Weinschenk 1998, S. 116). Imhof (2003, S. 167 ff.) macht in diesem Zusammenhang auf einige gesetzmäßige Bedingungen der nonverbalen Informationsvermittlung aufmerksam: Es gibt keine diskreten Zeichen, die verschiedene nonverbale Signale eindeutig voneinander abgrenzen. Sie erscheinen als Konglomerat, d. h. unterschiedliche Signale treten gleichzeitig auf und können sich dabei gegenseitig widersprechen oder beeinflussen, zumal nonverbale Signale generell mehrdeutig sind. Ihre Deutung hängt stets von den Wahrnehmungs- und Differenzierungsfähigkeiten des Rezipienten, dessen Attributionsgewohnheiten und den aktualisierten Inferenzprozessen ab. Die Deutung nonverbaler Signale wird durch deren inter- und intra-individuelle Variabilität zusätzlich erschwert. Jede Person reagiert in bestimmten Situationen mit anderen, und auch nicht immer mit denselben, nonverbalen Ausdrucksformen. Sie werden erst einschätzbar, wenn die Verhaltensgewohnheiten einer Person bekannt sind. Die Situation wird auch durch die Kulturspezifität nonverbaler Signale verkompliziert. Unterschiedliche nonverbale Codes haben in verschiedenen Kulturen und Kommunikationsgruppen jeweils andere Bedeutungen oder sind anders konventionalisiert.

Auch parasprachliche Signale mit eigenständiger Informationskomponente, d. h. *akustische Merkmale sprachlicher Äußerungen*, wie Prosodie, Lautstärke, Tempo oder Timbre der Stimme können entscheidend für die Interpretation und Steuerung der Zuhörsituation sein (ebd., S. 13 ff.). Im Deutschen sind Sprechmelodie, Betonung einzelner Wörter im Satz oder die für sie verwendete Lautstärke sowie die Position und Länge von Pausen bedeutungstragend (Behrens 2010, S. 41). Die Wahrnehmung dieser Signale geht zusätzlich in die Gesamtinterpretation des Gesprächsereignisses mit ein. Deshalb ist Zuhören metonymisch und multimodal (Spiegel 2009, S. 195). Zuhören verlangt neben der auditiven auch die visuelle Wahrnehmung der Informationen aus Sprache, Parasprache, Mimik, Gestik und Proxemik. Diese können wiederum nur im allgemeinen und lokalen Kontext vorangegangener und nachfolgender Gesprächsbeiträge interpretiert werden.

Eine weitere Form des Zuhörens in Diskussionen ergibt sich aus dem Merkmal der argumentativen Verwobenheit der Beiträge. Sie veranlasst alle Beteiligten einer Diskussion ständig kritisch zuzuhören, um ihre eigenen Ausführungen auf die der Vorredner zu beziehen (Imhof 2003, S. 18). Beim kritischen Zuhören nehmen die Zuhörer die Informationen auf und verarbeiten sie, sodass sie die Botschaft und den Sprecher bewerten. Zur ganzheitlichen Bewertung gehören neben der kognitiven Erfassung der Informationen und deren Vergleich mit dem Vorwissen auch die Prüfung der Glaubwürdigkeit, der Argumentationsstärke und der Argumentationsstruktur, sowie das Erkennen von Überredungs- und Beeinflussungsstrategien des Sprechers (ebd., S. 41 f.). Neben der Gefahr der Fehlinterpretation nonverbaler oder parasprachlicher Signale beim aktiven Zuhören birgt auch das kritische Zuhören Fehlerquellen. So ziehen die Zuhörer häufig bereits zu Beginn einer Äußerung Schlussfolgerungen, die sie dazu veranlassen, ihre eigene Argumentation ohne Berücksichtigung der eigentlichen Gesamtaussage aufzubauen. Damit die Reaktion auf eine gehörte Botschaft jedoch nicht losgelöst von ihrem eigentlichen Inhalt passiert, dürfen sich die Diskussionsteilnehmer nicht etwa an affektiertem Verhalten oder einer lauten eigenwilligen Stimme des Sprechers aufhalten, sondern müssen sich auf die Gedanken und Logik des Gesagten konzentrieren (Van Ments 1992, S. 105 ff.).

Hieran schließt der häufigste Fehler beim Zuhören an, die nichtvorhandene ungeteilte Aufmerksamkeit (Potthoff et al. 1995, S. 98). Auch kurzfristiger Konzentrationsverlust kann den Diskussionsverlauf wesentlich beeinflussen.

„In diesen Pausen können wichtige Informationen überhört werden, oder [...] es werden eigene Strukturen und Hintergründe aufgebaut, statt tatsächlich den Rednern zu folgen“ (Van Ments 1992, S. 102).

Dadurch erwachsen Missverständnisse oder das Wesentliche der Mitteilung, aber auch einzelne wichtige Aspekte bleiben unerfasst (Potthoff et al. 1995, S. 98). Derartiges kann auch beim aufmerksamen Zuhören passieren. Mangelnde Sinnkonstruktion trotz konzentriertem Zuhören kann durch akustische Störgeräusche, aber auch lexikalische Probleme begründet sein, die sich durch unterschiedliche Sprachkompetenzen zwischen Sprecher und Hörer ergeben. Das können die unzureichende Beherrschung eines verwendeten Dialekts oder aber grundlegende Wortschatz- und Grammatiklücken, wie bei Nichtmuttersprachlern sein (Spiegel 2009, S. 192). Verständnisprobleme ergeben sich auch durch mangelndes Vorwissen. Diese Wissenslücken sind selbst durch Zuhilfenahme parasprachlicher und nonverbaler Signale und Berücksichtigung des situativen Kontextes nicht immer auszugleichen. Zumal die nonverbal vermittelten Informationen eine Diskrepanz zum eigentlichen Inhalt aufweisen und zur weiteren Verwirrung der Zuhörer beitragen können (ebd.). Manchmal wird wiederum alles gehört und verstanden, jedoch verhindert die Menge an kommunizierter Informationen in kurzer Zeit, dass sie behalten werden kann. Dies ist erst recht der Fall, wenn der Zuhörer mit einer weiteren Aufgabe (*dual task*) in Diskussionen vom kritischen Zuhören abgelenkt wird (ebd., S. 193).

Die Einstellungen der Zuhörer zum diskutierten Thema aber auch zum Sprecher können ebenfalls Fehlinterpretationen des Gesagten produzieren. Der Zuhörer hat andere Überzeugungen, Erfahrungen oder Interessen als der Sprecher und zieht deshalb einen anderen Schluss aus

der Botschaft als vom Sprecher intendiert oder er schätzt den Sprecher besonders aufgrund vorheriger Äußerungen bzw. äußerlicher Merkmale (gering) (Fiehler 1998, S. 11 f., Van Ments 1992, S. 103). Auch das Gruppendenken kann als beeinflussender Faktor das Zuhören in Diskussionen stören.

„Zu Gruppendenken kommt es, wenn das Streben der Mitglieder nach Einigkeit ihre auf alternatives Denken und Handeln gerichtete Motivation bei weitem übersteigt“ (ebd., S. 110).

Gruppendenken kann zur unkritischen Aufnahme fremder Gedanken und zum Abschluss gegen äußere Einflüsse durch den Prozess der Rationalisierung und Selbstzensur führen. Kritik wird schlichtweg abgewehrt. Entscheidungen verlieren an Effektivität. Offene Fragen werden nicht behandelt. Alternative Lösungen und Risiken werden nicht geprüft. Eingehende Informationen werden sehr selektiv aufgenommen (ebd., S. 111).

Vor dem Hintergrund der herausragenden Bedeutung des Zuhörens für gelingende Kommunikation und möglicher Fehlerquellen wird einerseits immer häufiger die Unfähigkeit der Schüler zum Zuhören beklagt und andererseits die geringe Berücksichtigung der Ausbildung dieser kommunikativen Fähigkeit in Schule und RLP bemängelt (Krelle 2010, S. 51, Abraham 2008, S. 30 f., Spiegel 2009, S. 189, Kahlert 2006, S. 325, Hagen 2006, S. 23, Imhof 2003, S. 9 f.). Zuhörfähigkeiten werden als gegeben vorausgesetzt. Zu häufiges Nachfragen wird als Unterrichtsstörung sanktioniert (Spiegel 2009, S. 196, Kahlert 2006, S. 319, Hagen 2006, S. 23, Imhof 2003, S. 215). Eine Ursache für die ungenügende Aufmerksamkeit liegt in der vermuteten Einfachheit des eigentlich komplexen und schwierigen Zuhörprozesses (Van Ments 1992, S. 101). Diese Schwierigkeit bewirkt, dass Zuhörer innerhalb zehnminütiger Gespräche im Durchschnitt nur die Hälfte der vermittelten Informationen gehört, verstanden, überprüft und behalten haben (ebd.).

Gründe dafür können in einem kurzen Vergleich mit der Informationsvermittlung über das Lesen verdeutlicht werden (hierzu Imhof 2003, S. 28 f., Van Ments 1992, S. 106). Die Vermittlung vergleichbarer Informationsmengen beim Zuhören dauert länger, da in der multimodalen Zuhörsituation nur ein Teil des Arbeitsgedächtnisses eingesetzt werden kann. Dieser Teil muss sich neben den aktuellen Informationen auch um die Verwaltung der aktivierten Inhalte im Langzeitgedächtnis kümmern. Außerdem haben akustische Störungen beim Zuhören schwerwiegendere Folgen als Störungen beim Lesen. Aufgrund der schneller zerfallenden Gedächtnisspuren durch Störung und der beschränkten Gehirnleistung des Kurzzeitgedächtnisses, welches nur fünf bis sechs ‚Inhalte‘ für etwa eine Minute aufbewahren kann, ist die systematische längerfristige Informationsaufnahme selektiver als beim Lesen. Hier kann wiederholt nachgelesen und das Tempo der Informationsaufnahme selbst bestimmt werden. Der Zuhörer dagegen muss sich dem Tempo des Sprechers anpassen, welches bei zu hoher Geschwindigkeit zur Verhinderung der Informationsverarbeitung führen kann. Imhof (2003, S. 30) fasst die Schwierigkeiten, die den Zuhörprozess beeinträchtigen können zusammen:

„Die Verarbeitung der impliziten Botschaften, etwa die Einstellungen des Sprechers zu den jeweiligen Inhalten, die analogen Botschaften, die durch den körpersprachlichen Ausdruck

vermittelt werden, aber auch die Notwendigkeit, zugleich immer auch vorhandene Nebengeräusche auszuschalten, oder, je nach Situation, eine eigene Antwort vorzubereiten, können das Arbeitsgedächtnis des Zuhörers in einer Weise beanspruchen, die die Informationsverarbeitung beeinflussen.“

Dass längerfristige Zuhörschwierigkeiten auch Auswirkungen auf das allgemeine schulische Lernen haben können, zeigt eine Langzeitstudie von Wiedenmann (2000), bei der 70 Prozent der Kinder mit Zuhörproblemen im Vorschulalter später auch schulische Probleme bekamen. Diese könnten durch Zuhörtraining etwa wie bei Küspert / Schneider (1999) auch in Bezug auf Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten minimiert werden. Imhof (2010, S. 16) betont in diesem Zusammenhang:

„Auch wenn Kinder mit gewissen Grundfertigkeiten im Verstehen gesprochener Sprache in die Schule kommen, kann und muss Zuhören gelernt und gelehrt werden.“

Schließlich müssen Zuhörer alle Dimensionen des Sprachverstehens, also Semantik, Syntax und Pragmatik aktivieren, welche erst mit steigendem Alter ausreichend gesichert sind. Auch die benötigten kognitiven Strategien zur Informationsverarbeitung sind erst ab einem Alter von zehn bis zwölf Jahren zuverlässig abrufbar. Besonders die Wahrnehmung nonverbaler Signale und die richtige Einschätzung ihrer Relation zu verbalen Signalen entwickelt sich erst mit zunehmendem Alter (ebd., S. 21 ff.). Die Schüler müssen für jede Gesprächsform im Unterricht spezifische Zuhörfähigkeiten und -strategien erlernen (Imhof 2003, S. 55 ff.). Beispielsweise nennt Spiegel (2009, S. 197 f.) als empirisch nachgewiesene, diskussionsimmanente Zuhöraktivität kurze Positionierungen der Zuhörer, die nicht sofort das Rederecht einfordern, sondern den Sprecher dazu auffordern, ausführlicher zu argumentieren. Potthoff et al. (1995, S. 55) fügt die erhöhte Aufmerksamkeit der Zuhörer hinzu, um gegnerische Meinungen zu verstehen und auf diese reagieren zu können. Denn während des Zuhörens entwickeln die Schüler kritische Einwände oder ziehen Schlussfolgerungen (Alt 1994, S. 142). Dafür müssen die Zuhörer in Diskussionen die Bedeutung der gehörten Aussagen im situativen Kontext bewerten und zwischen Tatsachen, Schlussfolgerungen, Annahmen und Meinungen unterscheiden. Für eine angemessene Reaktion müssen sie zudem die innere Struktur von Äußerungen erkennen, z. B. ob eine chronologische Reihenfolge eingehalten wird oder rhetorische Stilmittel wie Metaphern oder Analogien genutzt werden (Van Ments 1992, S. 103 f.). Es wird deutlich, dass die Verknüpfung von aktivem und kritischem Zuhören in Diskussionen eine kognitive Leistung darstellt, die das verstehende Zuhören zusätzlich behindern kann und deshalb gelernt sein will.

„Bei der Verbesserung des Zuhörens kann man an zwei verschiedenen Punkten ansetzen: An den Sprecher/innen, damit sie ihren Beitrag zuhörfreundlich gestalten, und an den Zuhörer/innen, damit diese ihre Zuhörstrategien optimieren“ (Spiegel 2009, S. 198).

Spiegel (ebd., S. 199 f.) gibt einige Hinweise für eine zuhörfreundliche Gestaltung:

- je abstrakter die verbalisierten Inhalte, desto eher konstruieren Zuhörer eigene Vorstellungen darüber
- gemeinsame Wissensbasis schaffen durch Rekurrenzen auf gemeinsame Erfahrungen, Wortschatzerklärungen sowie Klärungen durch Definitionen und konkrete Beispiele

- wesentliche Aspekte durch Visualisierungen und Strukturierungen unterstützen
- nicht zu viele Informationen auf einmal, da die Aufnahme- und Merkfähigkeit des Gehirns beschränkt ist
- Inhalte durch Schlüsselwörter vorbereiten
- zuhörsteuernde Fragen formulieren
- Inhalte multimodal und möglichst widerspruchsfrei vermitteln
- lokale Redepausen einlegen, damit die Zuhörenden das Gesagte kognitiv verarbeiten können
- Aktivierungspausen einbauen, um vermitteltes Wissen festigen zu können.

Das Erlernen von Zuhörstrategien geschieht am besten in Verbindung mit inhaltlicher Arbeit in der Schule (Imhof 2003, S. 230). Diskussionen zu im Geographieunterricht behandelten Themen, bieten hierfür eine Gelegenheit.

Zusammengefasst bilden Kooperativität, Akzeptanz der Zuhör- und Gesprächsrolle, aufmerksame Beobachtung des Sprachhandlungsgeschehens, Geduld gegenüber den Sprechern und ungeteilte Aufmerksamkeit über einen längeren Zeitraum die Grundvoraussetzungen für erfolgreiches Zuhören (Spiegel 2009, S. 200 ff.). Das Verständnis des Gesagten erfordert die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und Empathiefähigkeit. Erleichtert wird das Zuhören durch gemeinsames Vorwissen und eine inhaltliche Vorbereitung auf die Zuhörsituation. Schüler müssen über das handlungspraktische Wissen zu den Anforderungen an Sprecher und Zuhörer in einer bestimmten Gesprächssituation verfügen, um in entsprechenden Situationen angepasst reagieren zu können (ebd.). Lehrkräfte können die Schüler bei diesen Grundvoraussetzungen für ein erfolgreiches Zuhören im Vorfeld unterstützen, indem sie geeignete Übungen, Zuhörstrategien und Merkhilfen einsetzen und vermitteln. So darf die Lehrkraft in Zuhörsituationen das Verstehen nicht selbstverständlich erwarten, sondern muss die Schüler dabei stets hilfestellend unterstützen. Beispielsweise durch *Listening Organizer*, wie Schlüsselwörter, Formulierungen, die Aufhören lassen, kurze Schilderungen eines Ereignisses oder die Nutzung optischer Signale, können Schülern die Hörziele bereits vor dem eigentlichen Hören bewusst gemacht werden (Kahlert 2006, S. 330 ff.).⁴⁶

Im Rahmen der qualitativen Untersuchung soll die Rolle des Zuhörens für den Verlauf und das Ergebnis von Diskussionen im Geographieunterricht untersucht werden. Dafür werden Beispiele für verstehendes, rezeptives, aktives, kritisches oder Pseudo-Zuhören sowie Zuhörfehler, die Ursache für Kommunikationsprobleme in den analysierten Diskussionen sein könnten analysiert (siehe 6.2.2.6). Im Folgenden werden durch die theoretische Beschreibung möglicher Diskussionsabläufe und sie beeinflussender Faktoren weitere Kriterien für die Analyse des empirischen Materials erläutert.

⁴⁶ Angesichts der wachsenden Bedeutung von Inklusion im Unterricht und der steigenden Anzahl an Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die gemeinsam mit Schülern ohne einen solchen Status unterrichtet werden (siehe Kracke 2014, S. 238), sind derartige Hilfestellungen der Lehrkraft besonders erforderlich, um allen Schülern das Zuhören im Unterricht Allgemein und in Diskussionen im Speziellen zu erleichtern.

2.3.2 Diskussionsphasen

„Alltägliche Diskussionen laufen meist alles andere als klar und geordnet ab“ (Hofer 2003, S. 810).

Trotz dieses Einwands beschreiben zahlreiche Autoren den idealtypischen Ablauf einer Diskussion in mehreren Phasen, der sich in den Kernaussagen gleicht (Abraham et al. 2007, Van Eemeren / Grootendorst 2004, Van Ments 1992, Polzius 1992, Pilz-Gruenhoff 1979). Diese Phasen sollen zur Orientierung für die Planung von Diskussionen im Unterricht erläutert werden. Dabei wird grundlegend auf die besonders ausführliche und empirisch überprüfte Darstellung des Diskussionsprozess bei Polzius (1992) Bezug genommen. Die Ausführungen anderer Autoren werden ergänzend hinzugezogen. Es handelt sich hierbei um ein Diskussionsmodell, welches in seiner konkreten Umsetzung je nach gewählter inhaltlicher und organisatorischer Diskussionsform, variieren kann (siehe 2.3.4/5). Grundsätzlich werden aber drei Phasen beschrieben: Diskussionsvorbereitung, -durchführung und -auswertung (Abraham et al. 2007, S. 141, Potthoff et al. 1995, S. 56 ff., Van Ments 1992, S. 30 ff., Pilz-Gruenhoff 1979, S. 33 ff.). Diesen Phasen fügt Polzius (1992, S. 82) eine vierte hinzu. Er schenkt der in der Auswertung implizierten Weiterführung besondere Aufmerksamkeit und widmet ihr eine eigene Phase. Für jede einzelne Phase formuliert er drei empirisch überprüfte, wenn auch nicht immer klar differenzierbare Niveaustufen, auf denen die Lehrkraft die ablaufenden Prozesse und Entscheidungen steuert (ebd., S. 108 ff.). Sie beginnen mit der direkten Führung und Planung aller Abläufe durch die Lehrkraft auf der ersten Niveaustufe. Auf der zweiten Niveaustufe steht eine vermehrt indirekte Führung. Dabei überträgt die Lehrkraft vereinzelt Aufgaben an die Schüler oder fällt Entscheidungen gemeinsam mit ihnen. Auf der dritten Niveaustufe werden Diskussionsführung und -planung vollständig von den Schülern übernommen. Die vierstufige Bewertung von Diskussionstechniken nach Danielson (2009, o. S.) ähnelt Polzius' Niveaustufung und legt nahe, dass möglichst echte Diskussionen mit wenig Lehrerbeteiligung das zu erreichende Ideal darstellen (siehe Tab. 4).

Tab. 4: Bewertung von Diskussionsweisen

unbefriedigend	befriedigend	gut	sehr gut
die Interaktion zeichnet sich durch eine Abfolge von Frage und Antwort aus, mit der Lehrkraft als vorherrschende Vermittlungsinstanz	die Lehrkraft übernimmt einige Versuche, Schüler in ein vermehrt als Diskussion angelegtes Gespräch zu integrieren, jedoch mit größeren Gesprächsanteilen auf der Lehrerseite	die Lehrkraft entwickelt eine echte Diskussion unter den Schülern und nimmt sich selbst so weit wie möglich zurück	die Schüler sind für den Verlauf und Erfolg der Diskussion selbst verantwortlich

Quelle: frei übersetzt nach Danielson (2009, o. S.)

In der qualitativen Untersuchung dieser Arbeit soll überprüft werden, inwiefern die im Folgenden erläuterten Niveaustufen von Polzius in den untersuchten Diskussionen im Geographieunterricht berücksichtigt werden und welche Rückschlüsse sich aus den erreichten Niveaustufen auf die Qualität der Diskussion und die vorhandenen Diskussionsfähigkeiten der Schüler ziehen lassen (siehe 6.2.2).

2.3.2.1 Vorbereitung

„Je vielfältiger die Vorbereitungen der Schüler sind, um so reichhaltiger und tiefgründiger die diskursive Kooperation“ (Polzius 1992, S. 65).

Die Bedeutung einer intensiven Diskussionsvorbereitung wird mit diesem Eingangszitat deutlich. Dabei ist eine Kombination aus inhaltlicher, organisatorischer und metakognitiver Vorbereitung gemeint, deren Darstellung in der Literatur jedoch flexible Ziel- und Richtungsbestimmungen bilden, die im Verlauf je nach Situation änderbar sind (ebd., S. 81). In dieser Phase ist die Klarheit der Lehrperson (*teacher clarity*), die sich nicht zuletzt in ihrer klaren Sprache ausdrückt, besonders wichtig. Hattie (2013, S. 150 f.) stellt in seinen Metaanalysen empirischer Studien fest, dass sich die Mitteilung von Unterrichtszielen und Wegen zu deren Erreichung durch die Lehrkraft positiv bzw. stark auf Schülerleistungen auswirkt.

Eine inhaltliche Vorbereitung ist dabei unumgänglich, damit die Diskussion aufgrund fehlender Sachkenntnis nicht oberflächlich verläuft oder Positionen falsch eingeschätzt werden (Becker et al. 1976, S. 85).

“[Students must] become acquainted with the discussion topic and engage in enough initial thinking about it to have something to say” (Hess 2005, S. 4).

Der Diskussionsgegenstand kann entweder aus dem Unterrichtsverlauf hervorgehen oder von der Lehrkraft bewusst eingeplant werden (ebd.). In beiden Fällen steht am Anfang eine erste Problemkonfrontation bzw. Vorstellung der Thematik. Daraus gehen eine konkrete Diskussionsfrage bzw. ein Problem und mögliche gegensätzliche Positionen für die Schüler hervor. Ihre Verhandlung und letztlich auch die Beantwortung der Diskussionsfrage bzw. eine mögliche Problemlösung muss den Schülern als Ziel der Diskussion bewusst werden. Es können Teilfragen festgelegt werden, die in einer verabredeten Reihenfolge die Diskussion strukturieren. Neben dem Ziel der Diskussion müssen für das Verständnis wichtige (Fach-)Begriffe und Sachverhalte geklärt werden, damit die anschließende Diskussion nicht aufgrund von Missverständnissen oder Unklarheiten misslingt (Abraham et al. 2007, S. 141, Polzius 1992, S. 81, Pilz-Gruenhoff 1979, S. 18, Becker et al. 1976, S. 85).

„Auf keinen Fall dürfen Partner zu Antworten und Problemlösungen angeleitet werden, wenn noch Missverständnisse bestehen könnten“ (Van Ments 1992, S. 94).

Erst wenn sich alle Schüler der Diskussionsproblematik und ihrer Aufgaben bewusst sind, können Hypothesen zur Lösung gefunden werden.

Für die Meinungsbildung und Argumentationsformulierung beschaffen bzw. sichten die Schüler nun Informationsmaterial (Ungerer 1988, S. 217, Pilz-Gruenhoff 1979, S. 18). Bei simulativen Diskussionen (siehe 2.3.5.3) verlangt die inhaltliche Vorbereitung eine Phase der Rollenfindung, bei welcher sich die Schüler zunächst in die Perspektiven und Absichten ihrer Rolle einarbeiten müssen, um diese übernehmen zu können (Polzius 1992, S. 81). Dabei sind die dominierenden Vorbereitungsformen die Recherche in Fachliteratur, Fachzeitschriften, Tagespresse, Lexika, Radio- und Fernsehsendungen, aber auch selbständige Erkundungen, Befragungen, sowie die Heranziehung eigener Erfahrungen und Standpunkte (Polzius 1992, S. 31 im Anhang). Aufgrund der technologischen Entwicklung der letzten zwanzig Jahre ist dieser Liste allen voran die Nutzung des Internets zu stellen, welches zusätzlich Möglichkeiten besonders aktueller, subjektiv gefärbter oder internationaler Beiträge zu allen erdenklichen Themen in Form von Online-Zeitungen, Online-Lexika, Blogs, Foren, Internetauftritten einzelner Personen, Firmen, Organisationen, etc. bietet⁴⁷. Hierzu müssen Schüler im kritischen Gebrauch dieses Mediums geübt sein, um subjektive Darstellungen als solche erkennen und bewerten zu können. Schüler müssen auch geeignete Verfahren bei der Informationsrecherche beherrschen, um sich selbständig auf Diskussionen vorzubereiten. Hierzu werden in geographiedidaktischen Zeitschriften zahlreiche Hilfestellungen angeboten (u. a. Falk 2004, Wiktorin / Rink 2002, Pütz / Reuber 2001, Latz 2000). Eine ausführliche Internetrecherche erfordert Zeit. Der Vorschlag Pilz-Gruenhoffs (1979, S. 33) die Informationsphase zum Zwecke einer möglichst intensiven Vorbereitung in die Heimarbeit zu verlegen, erscheint daher angebrachter denn je. Eine Vorbereitung zu unterschiedlichen Aspekten bzw. Perspektiven der Diskussionsthematik in Kleingruppen vergrößert den Argumentationsraum⁴⁸ bzw. erhöht die Chance der Beteiligung aller Schüler, da sich einige Schüler in bestimmten Gebieten besser auskennen als andere und zurate gezogen werden können (Becker et al. 1976, S. 86). Die inhaltliche Vorbereitung kann durch die Lehrkraft je nach der von Polzius (1992, S. 108 ff.) definierten Niveaustufe in unterschiedlichem Maße kontrolliert werden. Die meiste Kontrolle erhält sie auf der ersten Niveaustufe, wenn sie in die Thematik einführt, Umfang und Tiefe der Schülervorbereitungen festlegt und Aufgaben, Material und notwendige Vorkenntnisse bereitstellt (ebd., Becker et al. 1976, S. 85). Die eigentliche Wissensaneignung kann die Lehrkraft jedoch nur mithilfe ihrer organisatorischen und metakognitiven Hilfestellungen beeinflussen. Darüber hinaus kann das Ausmaß der inhaltlichen Vorbereitung einzelner Schüler durch deren Einsicht, dass vertiefte Sachkenntnis die Basis für eine erfolgreiche Diskussion darstellt, gefördert werden (Polzius 1992, S. 110).

Mit der organisatorischen Vorbereitung soll den Schülern klar werden, in welcher Weise und zu welchem Zeitpunkt sie die vorbereiteten Inhalte in der anschließenden Diskussion wiedergeben sollen. Dafür müssen der vorgesehene Diskussionsablauf, die während der Durchführung geltenden Regeln, sowie die an der Diskussion beteiligten Akteure festgelegt werden. Es gilt einen Diskussionsleiter, eventuell einen Protokollführer sowie die Anzahl und Verteilung der

⁴⁷ In welchen Unterrichtsbereichen das Internet die Kommunikation beeinflusst hat, stellt Bucher (2004) für Geographielehrkräfte anschaulich dar.

⁴⁸ „Die Summe aller expliziten und impliziten Sachverhalte [...], die die Schülerinnen und Schüler vorbringen bzw. auf welche referiert wird“ (Spiegel 1999, S. 20 mit Bezug auf Meissner 1994, S. 84).

Diskussionsgruppen zu bestimmen und allen ihre Aufgaben zu verdeutlichen (Pilz-Gruenhoff 1979, S. 18, Polzius 1992, S. 81, Abraham et al. 2007, S. 141). Bei der Gruppeneinteilung gibt es je nach gewähltem Diskussionsformat, die Möglichkeit die Klasse in jeweils eine Pro- und eine Contra-Partei aufzuteilen oder die Schüler aufzufordern, sich ihrer eigenen Interessengruppe zuzuordnen bzw. einzelnen Schülern oder Gruppen für ein Rollenspiel eine Position zuzuschreiben (Becker et al. 1976, S. 87). Diese Einteilung kann zufällig oder bewusst nach Entscheid der Klasse oder der Lehrkraft unter Berücksichtigung von Kriterien zur Binnendifferenzierung vorgenommen werden (Dubs 2009, S. 215) (hierzu ausführlicher in 2.3.3.3). Bei simulativen Diskussionen, Debatten oder Podiumsdiskussionen müssen innerhalb der Diskussionsgruppen zusätzlich die Gruppensprecher und mögliche Beisitzer gewählt werden (Vogt 2006, S. 46) (siehe 2.3.5.3/4). In Plenumsdiskussionen ohne Rollenvorgabe werden die Schüler aufgefordert ihre Position zu vertreten und die Position der Kontrahenten möglichst zu widerlegen (Dubs 2009, S. 215). Zu den Rahmenbedingungen gehören neben der Aufstellung der geltenden Regeln auch die Organisation der Sitzordnung sowie die Festlegung von Diskussionsregeln und Redezeiten (Abraham et al. 2007, S. 141) (siehe 2.3.3). Auch in diesem Teil der Vorbereitung ist die Lehrkraft innerhalb der drei definierten Niveaustufen von Polzius (1992, S. 108 ff.) unterschiedlich involviert.

Der dritte Bereich der Diskussionsvorbereitung wurde bereits als metakognitiv bezeichnet, obwohl die eigentliche Aufgabe dieses Bereichs nur bestimmte Dimensionen des Konzepts der Metakognition betrifft. Das *Wissen über eigene Fähigkeiten, Stärken und Schwächen beim Lernen* hat viele Facetten (hierzu stellvertretend Gudjons 2007, S. 82 f., Dubs 2009, S. 328 ff.). Es hilft Schülern, den Lernprozess auf bisherige Erfahrungen zu stützen, ihn zu kontrollieren und zu überwachen. Die Anwendung metakognitiver Strategien und Lerntechniken hat generell einen hohen Effekt auf Schülerleistungen (Hattie 2013, S. 224 ff.). Für die Diskussionsvorbereitung ist die Förderung von Metakognition der Schüler durch metakognitive Intervention bzw. Instruktion der Lehrkraft besonders wichtig (Dubs 2009, S. 328 ff., Erhard 1995, S. 50). Polzius (1992, S. 81) meint damit *die von Seiten der Lehrkraft bereitgestellten Handlungshilfen für Schüler zur Informationserarbeitung oder Argumentationsformulierung*. Auch wenn er hier keine diesbezügliche Niveaustufung formuliert, ist anzunehmen, dass derartige Hilfen mit ansteigendem Niveau auf der Lehrerseite abnehmen und höchstens durch die Schüler selbst eingebracht werden. Grundsätzlich verfolgen die Handlungshilfen den Gedanken des *Scaffolding*, den Meyer (2009, S. 9) mit „Klettergerüste“, Vankan / Rohwer / Schuler (2007, S. 164) mit „Gerüstbau“ übersetzen. Dubs (2009, S. 334) ordnet *Scaffolding* den Maßnahmen zur metakognitiven Förderung während des eigentlichen Lernprozesses zu. Es geht darum, Schüler in ihrer möglichst selbständigen Arbeit zu unterstützen. Die Lehrkraft baut ein Gerüst auf, das zu Beginn Anleitung und Unterstützung bietet. Im Verlauf des Lernprozess wird es schrittweise zurückgebaut (Vankan / Rohwer / Schuler 2007, S. 164). Anders ausgedrückt:

„Unter Scaffolding wird ein unterstützendes (beratendes) Lehrerverhalten beim selbständigen individuellen Lernen oder beim Lernen in der Gruppe verstanden, indem die Lehrperson Anstöße und Anregungen für die selbständige Konstruktion von Wissen sowie zum Auf-

bau von Lern- und Denkprozessen (aber keine Arbeitsanweisungen oder Lösungen) gibt“
(Dubs 2009, S. 93).

Dieser Ansatz ist fundamental mit der Idee des konstruktivistischen Unterrichtens und der Theorie von Vygotsky (1978) (siehe 2.1) verbunden (Brooks 2013, S. 49). Die Anleitung der Lehrkraft kann dabei unterschiedliche Gestalt annehmen. So können offene Aufgaben durch eine inhaltliche Vorstrukturierung eingegrenzt, deren Bearbeitung zusätzlich durch einfache oder komplexe Lösungsmöglichkeiten bzw. durch zur Verfügung gestellte Hilfestellungen an das jeweilige Leistungsniveau einzelner Schüler angepasst werden (Vankan / Rohwer / Schuler 2007, S. 164). Denkbar sind hier zusätzliche Informationskästchen oder unterschiedlich gestaltete Vorlagen, in die Informationen von den Schülern selbständig und dennoch vorstrukturiert eingetragen werden müssen. Anschließend bzw. während des Lernprozess fortlaufende metakognitive Reflexionen können helfen, Denkweisen und Lernwege beim nächsten Einsatz einer bestimmten Lernmethode selbst zu steuern (ebd.). Die wichtigsten Anforderungen an erfolgreiches *Scaffolding* lassen sich aus den Ausführungen bei McKenzie (1999, o. S.), Dubs (2009, S. 174) und Brooks (2013, S. 51 ff.) ableiten:

- Das *Scaffolding* sowie die damit zu lösende Aufgabe sind dem Wissensstand und Leistungsniveau der Schüler angepasst.
- Das *Scaffolding* ist impulsgebend.
- Das *Scaffolding* zielt auf Erreichen des Lernziels ab.
- Das *Scaffolding* bietet klare Anleitungen.
- Das *Scaffolding* verhindert ein Abweichen von der Aufgabenstellung.
- Das *Scaffolding* verdeutlicht was von den Schülern erwartet wird und unterstützt sie bei der Erfüllung der Erwartungen.
- Das *Scaffolding* stellt eine natürliche Verbindung zwischen Denken und Handeln dar.
- Das *Scaffolding* kann in seiner Form von den Schülern internalisiert werden.

Voraussetzung für die Gestaltung erfolgreichen *Scaffoldings* ist die Fähigkeit der Lehrkraft, sich mit der nötigen „kognitiven Empathie“ (Ehrhard 1995, S. 50) in das Lernen der Schüler hinein-zudenken. So weiß sie, an welchem Punkt die Lernenden gerade stehen bzw. welche Schritte sie gehen müssen, um an ihr Lernziel zu gelangen. Zudem erfordert es eine hohe Sensibilität für die passende Art der Intervention, ein kognitiv wirksames Unterstützen sowie ein gutes, an die Situation angepasstes Verstärkerverhalten (ebd., Dubs 2009, S. 174, Brooks 2013, S. 53 f.). Dubs (2009, S. 173 f.) nennt typische Fehler von Lehrkräften beim Versuch, die Schüler im Lernprozess mittels *Scaffolding* zu unterstützen: Oft sind *Scaffolds* zu direkt, da sie zu genaue Hinweise oder konkrete Anweisungen geben und nicht zu selbständigem Denken anregen. Lehrkräfte greifen gern vorschnell oder zu einem falschen Zeitpunkt ein. Sie verhindern so wertvolle Pausen zur metakognitiven Reflexion bzw. unterbrechen dabei bereits in Gang gesetzte Lernprozesse bei den Schülern. Viele der getätigten Interventionen sind zu vage oder abstrakt, um die Lernenden tatsächlich zu unterstützen. Oft sind Lehrkräfte auch nicht sensibel genug, Signale der Unter-

oder Überforderung der Schüler zu erkennen und entsprechend zu reagieren (ebd.). Dabei sollen Lehrkräfte schon in der Vorbereitung möglicher *Scaffolds* die unterschiedlichen Fähigkeiten und Lernstile der einzelnen Schüler ihrer Klasse beachten (hierzu Uhlenwinkel 2012).

Uhlenwinkel (ebd., S. 338 f.) rät im Sinne der Binnendifferenzierung unterschiedliche *Scaffolds* zu entwickeln. Beispielsweise könnten für Textzusammenfassungen mindestens dreistufige Hilfen angeboten werden:

1. unterstrichener Text plus leeres Blatt zum Schreiben
2. unterstrichener oder vereinfachter Text plus vorgegebene Klassifikation zum Ausfüllen
3. unterstrichener oder / und vereinfachter Text plus vorgegebene Klassifikation plus Lückentext

Darüber hinaus können Erinnerungen an bekannte Lesestrategien bei der Informationsrecherche helfen.⁴⁹ Mögliche *Scaffolds* für die eigentliche Diskussion können beispielsweise im Sinne des *Output-Scaffolding*,⁵⁰ wie bei Serwene (2009, S. 93 f.), übersichtliche Zusammenstellungen von Redewendungen und Kollokationen zu einzelnen Teilen einer Argumentation oder den Aufgaben des Moderators bilden. Lehrkräfte können auch konkrete Ratschläge zur Argumentationsformulierung aus der Literatur aufgreifen und dazu anregen, gedanklich andere, entgegengesetzte oder widersprüchliche Argumente zu bedenken. Weitere hilfstellende Anweisungen sind: Argumente nach ihrer Schlagkraft stichwortartig gegliedert aufzuschreiben, um die stärksten Argumente gleich zu Beginn parat zu haben, sie im Vorfeld noch einmal zu systematisieren sowie sprachlich prägnant und kurz zusammenzufassen (Vogt 2006, S. 46, Alt 2003, S. 123, Polzius 1992, S. 94 ff., Fabian 1977, S. 31). Die Anregung, die Argumentation an die Erwartungen, Kenntnisse und Überzeugungen der Gesprächspartner bzw. Zuhörer sowie an die Gesprächssituation anzupassen, kann die Schüler bei ihrer Vorbereitung ebenfalls unterstützen. Je nach gewähltem Diskussionsformat und -thema kann die Gesprächssituation eher formell, informell, angespannt, entspannt, privat, öffentlich sein (Alt 2003, S. 123). Aber auch die Aufforderung zur Bewusstmachung der eigenen Ziele und Erwartungen, kann Schüler in ihrer Argumentationsformulierung unterstützen (ebd., S. 122). Derartige Anregungen sind besonders für diskussions- bzw. argumentationsungeübte Schüler wichtig, um deren Einblicke in die Funktion dieser Kommunikationspraktik zu stärken. Der Idee des *Scaffoldings* folgend können auf solche Interventionen bei geübteren Schülern verzichtet werden. Sie müssen lediglich an ihr Vorwissen erinnert werden.

2.3.2.2 Durchführung

Die eigentliche Diskussion findet in der zweiten Phase, der Durchführung statt. Polzius (1992, S. 81) beschreibt sie als Prozess der geistig-sprachlichen und sprachlich-kommunikativen Tätigkeit und unterteilt ihren idealtypischen Ablauf in vier Unterphasen mit Abschnitten unterschiedlicher Diskussionsintensität (ebd., S. 113):

⁴⁹ Beispielsweise könnte sich hier auf die Lesestrategien der Grundschule in Kollenrott et al. (2007) berufen werden.

⁵⁰ Unterstützung der Sprachproduktion durch zur Verfügung gestellte Redewendungen, fachspezifische Kollokationen oder Fachvokabular (Meyer 2009, S. 9).

1. Diskussionseröffnung
2. Standpunktpräsentation
3. Argumentationsphase
4. Ergebnissicherung

Eine ähnliche Unterteilung schlägt Abraham (2008, S. 124) mit Rückbezug auf Ludwig / Menzel (1976) vor, die Diskussionen in die vier Phasen – Themenwahl, Meinungsaustausch, Argumentativer Dialog und Abschluss aufteilen.

Zu Beginn muss eine Diskussion eröffnet bzw. ausgelöst werden. Hierfür sind vielerlei Szenarien denkbar. Polzius (ebd., S. 84) sieht diese Aufgabe vornehmlich in den Händen des Diskussionsleiters (hierzu ausführlicher in 2.3.3.1). Van Ments (1992, S. 46) bemerkt, dass auch Teilnehmer oder Außenstehende Diskussionen eröffnen können. Dies gilt besonders für Diskussionen ohne Leiter und spontan erwachsene Diskussionen. Hier sind es diskussionswürdige Fragen oder Statements, die von einem Schüler oder der Lehrkraft formuliert, eine anschließende argumentative Interaktionsphase bewirken. Egal wie die Diskussion beginnt, „gelingt der motivierende Einstieg nicht, kann eine intensive ‚Verwobenheit‘ gar nicht erreicht werden.“ (Polzius 1992, S. 114). Vom Einstieg hängt der Gesamterfolg ab. Er bedarf deshalb gründlicher Vorüberlegungen (ebd.).

Besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Formulierung der Diskussionsfrage. Dillon (1994, S. 41) verlangt dafür tatsächliche Fragen und keine bloßen Phrasen oder gar nur einzelne Worte zur Diskussion zu stellen. Die Frage sollte nicht nur mit ‚ja oder nein‘ bzw. ‚entweder ...oder‘ zu beantworten sein. Schüler werden durch geschlossene Fragen dazu veranlasst, sich lediglich für eine Seite zu entscheiden und weniger tiefgründig über alternative Sichtweisen oder Lösungen nachzudenken. Besser sind Fragestellungen, die offen sind und mehrere, noch nicht festgelegte Lösungen zulassen (ebd.). Weitere Kriterien zur Formulierung geeigneter Diskussionsfragen sind ein in der Diskussionsfrage beinhalteteter Neuigkeitswert für die Schüler sowie ein für die ganze Diskussion tragender Inhalt, der bereits in der Frage viele Bereiche des thematisch relevanten Argumentationsraums anspricht und gleichzeitig Raum für Hinterfragungen, Erweiterungen, Präzisierungen, Einengungen und mehrere Ergebnisvarianten lässt, damit der Diskussionsverlauf lenkbar und jederzeit abbrechbar wird (Polzius 1992, S. 78). Die sprachliche Formulierung soll ähnlich aller in Diskussionen geäußerten Beiträge prägnant, kurz und verständlich sein. Grundsätzlich sollte das Anliegen einer Diskussion bereits in der Formulierung der Frage für Schüler klar erkennbar sein (ebd.). Dillon (1994, S. 40 f.) definiert dafür drei Typen von Diskussionsfragen:

1. Fragen, deren Klärung die Tatsachen durch Hinzuziehen von Wissen analysieren und interpretieren,
2. Fragen, deren Klärung Probleme lösen wollen, indem Entscheidungen getroffen, nächste Handlungsschritte oder Lösungen formuliert werden,
3. Fragen, deren Klärung die Dinge durch Hinzunahme von Fakten, aber auch Gefühlen, Normen, Werten oder Einstellungen bewerten.

Es ist davon auszugehen, dass die Inhalte von im Unterricht formulierten Diskussionsfragen in der Regel eine Kombination dieser drei Typen darstellen. So verlangt eine innerhalb einer Diskussionsfrage geforderte Problemlösung einerseits auch eine gemeinsame faktische Klärung des Problems, andererseits werden konkrete Lösungsvorschläge aus unterschiedlichen subjektiven, oft auch emotional gefärbten Perspektiven der Problembetrachtung heraus gemacht.

Während des Einstiegs in geplante Diskussionen müssen des Weiteren die nötigen Verfahrenskenntnisse besonders in Bezug auf die Gesprächsorganisation sowie wichtiges Vorwissen aktiviert werden. Bevor die Diskutanten in Interaktion treten, müssen die konträren Positionen zur Diskussionsfrage verdeutlicht werden, die Grundlage für die argumentative Auseinandersetzung bilden (Polzius 1992, S. 114, Abraham et al. 2007, S. 141). Es folgt eine erste Standpunktpräsentation, bei welcher die Diskussionsteilnehmer ihre Position benennen und gleichzeitig mit einem ersten starken Argument begründen. Die Nennung der ersten Argumente stellt den Ausgangspunkt für eine diskursive Verknüpfung dar, in welcher diese Argumente kritisiert, hinterfragt und später mit weiteren Argumenten untermauert werden (Polzius 1992, S. 113 f.). Die Diskussionseröffnung sowie die erste Standpunktpräsentation dienen der Orientierung und Schaffung der Ausgangsbedingungen für die anschließende eigentliche Diskussion (ebd., S. 81).

Die eigentliche Diskussionstätigkeit zeichnet sich durch den Austausch und das Verhandeln von Argumenten aus, um das starre Gegenüber von Pro- und Contra-Argumenten aufzulösen (Wohlrapp 2008, S. 328 f.) und wird deshalb im Folgenden als Argumentationsphase bezeichnet. Sie gilt als gelungen, wenn die Teilnehmer inhaltlich-sprachlich verwoben, kooperativ vorgehen und zu neuen Erkenntnissen gelangen (Polzius 1992, S. 82). Kooperativer Umgang meint grundsätzlich die Einhaltung der Diskussionsregeln (siehe 2.3.3.2). In Abb. 7 ist der idealtypische Verlauf der gemeinsamen Verhandlung von Argumenten nach Wohlrapp (2008, S. 223 ff.) dargestellt. Wohlrapp (ebd. S. 305 ff.) stimmt mit Polzius (1992, S. 81) überein, dass sich Argumentationen in Diskussionen prozessartig und retroflexiv entwickeln. Dies liegt nicht allein im zeitlichen Nacheinander der Züge, sondern vor allem im Reformulieren und Umformen ursprünglicher Thesen und Argumente aufgrund neuer Informationen in Anschlusszügen (Wohlrapp 2008, S. 306). Zug meint in diesem Zusammenhang, *jede Äußerung in einem System von Äußerungen, die zur Erhebung, Überprüfung, Ratifizierung oder Zurückweisung eines Geltungsanspruchs beitragen* (ebd., S. 297). Die in einem Zug vorgebrachten Thesen und Argumente sind nicht fix, sondern werden in einem großen Prozess erarbeitet, der im Idealfall einen Wissensfortschritt bedeutet (ebd., S. 311).

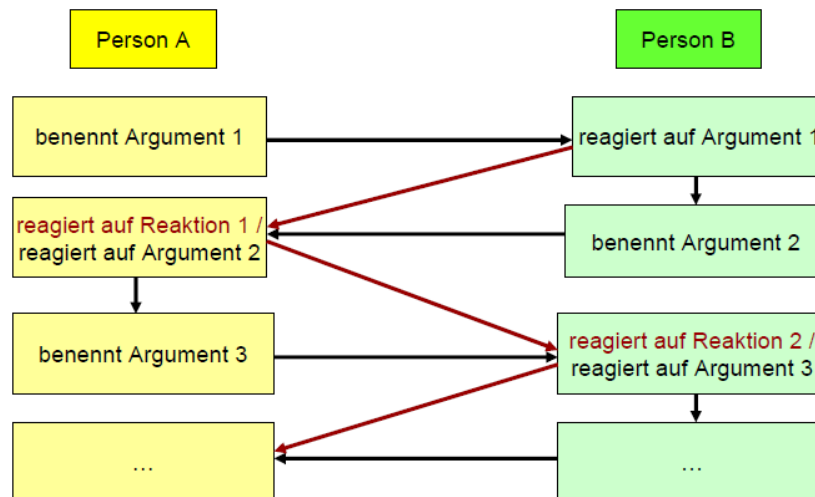


Abb. 7: Ablauf einer Diskussion

Quelle: nach Kulick (2010) in Budke / Uhlenwinkel (2012, S. 347)

Ein argumentativer Dialog, also eine Diskussion, beginnt mit einem Eröffnungszug, der eine erste These bzw. ein entsprechendes Argument zur Diskussionsfrage aufwirft (ebd., S. 299). Darauf kann der Opponent mit einem Anschlusszug in dreierlei Form reagieren (ebd., S. 223):

- a) er kann die These / das Argument übernehmen,
- b) er kann die These / das Argument bestreiten und gegebenenfalls selbst eine These / ein Argument dagegensetzen,
- c) er kann die These / das Argument kritisieren.

Grundsätzlich besteht argumentative Kritik darin, zu zeigen, dass die These / das Argument mit der bislang gegebenen Begründung nicht haltbar ist (ebd., S. 222). Sie kann als Einwand oder Widerlegung geäußert werden (ebd., S. 214). Kritische Einwände können im Verweis auf Widersprüche oder Lücken in der Begründung liegen (ebd., 218 ff.). Widersprüche ergeben sich entweder aus einer Unverträglichkeit der These mit ihrer Begründung, dies wird als ‚immanenter Einwand‘ bezeichnet, oder der Widerspruch liegt in der Nichtvereinbarkeit mit der epistemischen Theorie, die der Opponent gegen die Begründung mobilisieren kann. Außerdem kann der Opponent einen pragmatischen Widerspruch zwischen den Aussagen und Handlungen des Proponenten beklagen. Lücken bedeuten zu wenig geäußerte Theorie, um daraus den Weg zur These zu konstruieren (ebd., S. 220).

Egal in welcher Form der Opponent auf den Eröffnungszug reagiert, verlangt die Struktur von Diskussionen eine Reaktion des anfänglichen Proponenten. Dieser hat ebenfalls die Wahl zwischen drei möglichen Reaktionsformen (ebd., S. 299 f.):

- a) der Proponent ignoriert die Kritik,
- b) der Proponent berücksichtigt die Kritik in seiner Argumentation,
- c) der Proponent kritisiert selbst die Kritik bzw. die Gegenthese / das Gegenargument.

Die erste Möglichkeit bedeutet den Abbruch der diskursiven Verwobenheit und entspricht nicht dem Ideal einer Diskussion. Die Reaktion in b) kann nach dem Kritikberücksichtigungsprinzip unterschiedlich umgesetzt werden (ebd., S. 225). Der Proponent kann einerseits dem Widerspruch, Einwand oder der Gegenthese stattgeben und seine ursprüngliche These bzw. sein Argument zurückziehen. Dies geschieht im Idealfall aufgrund von Einsicht in die Gültigkeit des anderen Arguments bzw. der Ungültigkeit des Eigenen (ebd., S. 299). Die Berücksichtigung von Kritik kann andererseits lediglich in einer zusätzlichen Begründung oder Umformulierung der ursprünglichen Argumentation liegen, z. B. durch die Nennung weiterer Einschränkungen, Verschärfungen, Erweiterungen oder Umakzentuierungen. Wohlrapp (ebd., S. 309) bezeichnet dies als Nachfolgerthese. Für die dritte Reaktionsmöglichkeit auf die Kritik des Opponenten stehen dem anfänglichen Proponenten die weiter oben beschriebenen Anschlusszüge b) und c) zur Verfügung. Der Opponent ist darauf wiederum veranlasst, auf die Äußerung des Proponenten mit einem weiteren Anschlusszug zu reagieren (ebd., S. 300). Daraus ergeben sich retroflexive Argumentationsketten, die sich ständig im Licht des Geschehens verändern bzw. erweitern und den Diskussionsgegenstand möglichst multiperspektivisch aufarbeiten (ebd., S. 225), um gemeinsam einen Erkenntnisgewinn zu erzielen, indem epistemische bzw. thetische Theorie durch besser passende neue Theorie ersetzt wird (ebd., S. 311 ff.). Diese kann entweder durch die Opponenten eingebracht werden oder aus der logischen Verknüpfung alter und neuer Theorie stammen (ebd., S. 315).

Wohlrapp (ebd., S. 312) und Polzius (1992, S. 113 ff.) beschreiben den Diskussionshöhepunkt als Moment, in welchem sich möglichst alle Beteiligten (mehrfach) im Sinne von Eröffnungs- und Anschlusszügen geäußert haben, dabei zu gemeinsamen Konklusionen bezogen auf die einzelnen Argumentationsstränge gekommen sind und alle relevant erscheinenden Perspektiven zur Diskussionsfrage betrachtet haben. So erreichen sie ein Diskussionsplateau, welches zu einem nicht umkehrbaren Diskussionsabfall führt und die letzte Phase der eigentlichen Diskussion, die Ergebnissicherung einleitet. Polzius (ebd., S. 116) betont in diesem Zusammenhang, dass Diskussionen nie einfach abgebrochen, sondern stets in einer Ergebnissicherung enden sollten. Sie soll zu einer Besinnung bzw. zur Bekräftigung und Wiederholung des Erreichten genutzt werden. Denn jede bewusst geführte Diskussion soll zu einem Ergebnis lenken (Fabian 1977, S. 34). Polzius (1992, S. 117 f.) bezeichnet deshalb das Herausführen aus dem Diskussionsplateau als einen der Knotenpunkte im Diskussionsprozess. Im Kontext dieser Ergebnissicherung werden die wichtigsten Ergebnisse (Standpunkte, Argumente, Lösungsansätze) zusammengetragen, ein Konsens, Dissens⁵¹ oder Kompromiss bzw. eine Lösung festgestellt, eventuell eine Abstimmung durchgeführt und offene Fragen benannt werden, die in einer meist an die Auswertung anschließenden Weiterführung geklärt werden (ebd., S. 113, Fabian 1977, S. 35). Dieser Teil oder seine Delegation an andere obliegt in Polzius' Modell den Aufgaben des Diskussionsleiters (siehe 2.3.3.1).

⁵¹ Auch Wohlrapp (2008, S. 312) betont, dass nicht alle Diskussionen zwangsläufig zu einer Konklusion im Sinne von Einigung führen.

Wohlrapp (2008) beschreibt den Diskussionsprozess mit zwei beteiligten Diskutanten. Es ist anzunehmen, dass eine Diskussion umso komplexer und möglicherweise komplizierter zu entwirren ist, je mehr Sprecher an ihr beteiligt sind. Schließlich müssen aus der Vielzahl von Sprechhandlungen in Diskussionen, die ebenso andere Interaktionsebenen betreffen können⁵², die wirklich argumentativen Züge herausgefiltert werden. Diese sind in mehreren gleichzeitig verlaufenden argumentativen ‚Subdialogen‘ (Wohlrapp 2008, S. 224) zu finden. Denn je nach Organisation der Diskussion können mehrere unterschiedliche Argumente simultan oder ein Argument durch mehrere Opponenten verhandelt werden. Zudem kann der geordnete Ablauf des Diskussionsprozesses in den von Polzius (1992, S. 108 ff.) definierten Niveaustufen variieren. Auf der ersten Niveaustufe ist ein geordnetes Diskussionsverhalten durch die alleinige Führung der Lehrkraft zu erwarten (ebd., S. 108). Sie versucht stets geistige, sprachlich-kommunikative und kooperative Tätigkeiten aller zu aktivieren und somit ein geordnetes Diskussionsverhalten im Sinne Wohlrapps zu garantieren (ebd.). Auf der zweiten Niveaustufe ist der Grad der diskursiven Verwobenheit weniger durch die Lehrkraft bestimmt. Die Diskussionsorientierung wird gemeinsam mit den Schülern geformt. In die eigentliche Diskussionstätigkeit greift die Lehrkraft nur indirekt und bei starken Leitungsschwierigkeiten der Schüler ein, um ihre eigene Position als gleichberechtigter Diskussionspartner nicht aufzugeben oder die Autorität des Leiters nicht zu untergraben (ebd., S. 109). Obwohl die Lehrkraft auf der dritten Niveaustufe keinen Einfluss auf die diskursive Verwobenheit der Schüler zu haben scheint, beschreibt Polzius (ebd., S. 111) die Diskussionstätigkeit auf dieser Niveaustufe als besonders effektiv, zielstrebig und konstruktiv. Er begründet dies mit den fortgeschrittenen Kenntnissen und Fähigkeiten der Schüler, die eine Problemlösung unter sicherer Verwendung sprachlicher Mittel und mit hoher sozialer Kultur vorantreiben. Sie veranlassen die Lehrkraft überhaupt erst dazu, Diskussionen auf dieser Niveaustufe stattfinden zu lassen.

2.3.2.3 Auswertung

Die Bedeutung einer anschließenden Diskussionsauswertung wird besonders von Polzius (1992, S. 82) und Van Ments (1992, S. 72) hervorgehoben. Letzterer beschreibt sie sogar als wertvollste Phase in Diskussionen (ebd.). Sie sorgt dafür, dass die Diskussion nicht als bloße Plauderei wahrgenommen wird, indem sie die Tiefgründigkeit des Diskussionsprozess und des diskursiven Lernens erkennen lässt (Polzius 1992, S. 86). Gerade nach offen gestalteten und von der Lehrkraft wenig beeinflussten Diskussionen dient deren Auswertung der Lehrkraft als Informationsquelle über den Erfolg der Übung (Van Ments 1992, S. 73). Zu einem vollständigen Lernprozess gehört für Van Ments (ebd., S. 71) überdies auch die Reflektion über die Auseinandersetzung mit dem Diskussionsstoff. Wenzel (1995, S. 143) betont außerdem die Bedeutung einer intensiven Diskussionsauswertung für das Erlernen kommunikativer Kompetenzen. Zudem schult der Rückblick auf die Geschehnisse die Beobachtungsfähigkeiten der Schüler in Bezug auf sich

⁵² Hierzu Spiegel (2004, S. 64 f.), Spranz-Fogasy (2003, S. 30)

selbst und andere (Van Ments 1992, S. 75). Roberts (2003, S. 87 ff.) sieht deshalb solche Gespräche auf der Meta-Ebene als Quelle für „*higher levels of thinking*“ (ebd., S. 89). Polzius (1992, S. 86) und Van Ments (1992, S. 76) stellen aber auch fest, dass eine Auswertung aufgrund von Zeitnot oft oberflächlich⁵³ oder gar nicht geschieht, und raten deshalb von vornherein zum Wohl einer anschließenden Reflexion die Diskussion zu kürzen. Van Ments (ebd., S. 87) empfiehlt mindestens genauso viel Auswertungs- wie Diskussionszeit zu veranschlagen. Pilz-Gruenhoff (1979, S. 34) verlangt sogar eine doppelt so lange Auswertungs- wie Durchführungsphase. Die Auswertung sollte möglichst im Anschluss an die eigentliche Diskussion und eventuell auch auf Basis von immer wieder zugänglichen Gesprächsprotokollen oder Videomitschnitten (zur Berücksichtigung der Körpersprache) erfolgen (Pilz-Gruenhoff 1979, S. 34 ff.). Eine Reflexion aus der Erinnerung heraus kann das komplexe Geflecht aus gegenseitigen Bezugnahmen verfälschen und eine faire Evaluation erschweren (Spiegel 2006a, S. 74). Eine Überleitung zur Auswertung direkt im Anschluss an die Diskussion kann sich jedoch besonders nach hitzigen Diskussionen schwierig gestalten, da die Teilnehmer nur schwer aus ihrer starken Diskussionstätigkeit herauszulösen und zur Analyse und Bewertung zu bewegen sind (Van Ments 1992, S. 73). Dabei ist es gerade nach simulativen Diskussionen wichtig, dass die Schüler ihre Rollen wieder kontrolliert verlassen, um distanzierte objektive Betrachtungen zu gewährleisten (ebd., S. 74) (siehe 2.3.5.3). Im Rahmen einer Checkliste für eine erfolgreiche Diskussionsauswertung empfiehlt Van Ments (ebd., S. 88):

- die Räumlichkeiten auf Teilnehmerbedürfnisse auszurichten,
- sicherzustellen, dass alle Teilnehmer zu Wort kommen,
- Toleranz für die Gefühle und Meinungen aller Teilnehmer einzufordern,
- alle wichtigen Punkte und hauptsächlichen Schlussfolgerungen zu protokollieren,
- die Übung eventuell in variiert Form zu wiederholen.

Die Diskussionsauswertung ist entsprechend der von Polzius' (1992, S. 108 ff.) definierten Niveaustufen auch in dieser Phase in unterschiedlichem Maße durch die Lehrkraft geprägt. Während die Lehrkraft auf der ersten Niveaustufe eine alleine Auswertung der Diskussion vornimmt, erfährt sie auf der dritten Niveaustufe lediglich als Zuhörer über den Erfolg der Diskussion.

In der Literatur lassen sich drei Bereiche einer vollständigen Diskussionsauswertung unterscheiden – eine inhaltliche, eine metakommunikative und eine methodische Auswertung (Abraham et al. 2007, S. 141, Henkel 2007, S. 33, Polzius 1992, S. 82, Van Ments 1992, S. 73 ff., Pilz-Gruenhoff 1979, S. 34 ff.).

„Schließlich ist unbedingt eine Rückmeldung über die gesamten Aktivitäten aus Sicht der Teilnehmer notwendig“ (Van Ments 1992, S. 82).

Die Reihenfolge und Akzentuierung der einzelnen Bereiche kann in jeder Diskussion variieren. Für die Planung der Auswertungsphase gibt Van Ments (ebd., S.76) zu bedenken:

⁵³ Beide Autoren geben allerdings keine Auskunft darüber, worin sich diese Oberflächlichkeit ausdrückt.

„Vorteil einer sauber geplanten Auswertungsphase ist, dass die verfügbare Zeit effizienter genutzt wird. [...] Je unbedarfter, unartikulierter und unvorbereiteter eine Gruppe ist, desto umfassender muss die geplante vorgesehene Struktur der Auswertungsphase sein.“

Aufgabe der inhaltlichen Auswertung ist es, entweder die ausgebliebene Ergebnissicherung während der Diskussion nachzuholen oder die dort festgestellten Ergebnisse zu ergänzen und mit dem Absichtsplan zu vergleichen (Abraham et al. 2007, S. 141, Van Ments 1992, S. 75). Die Formulierung nicht erreichter Ziele, unbeachteter Perspektiven, nichtbedachter Lösungsansätze oder ungenannter Argumente dient der Vervollständigung des Gesamtbilds, um jedem Einzelnen eine möglichst fundierte abschließende Positionierung zur Diskussionsfrage zu ermöglichen (Polzius 1992, S. 86). Auch inhaltliche Argumentationsfehler oder Missverständnisse sollten gemeinsam gesucht und korrigiert werden. Sie zeigen Lücken im Schülerwissen, die es zu schließen gilt (Van Ments 1992, S. 74 ff.). Derartige Fehler können vor allem nichtbeteiligten Zuhörern der Diskussion aufgefallen sein, die nun die Möglichkeit erhalten, diesbezüglich zu Wort zu kommen (ebd., S. 78). Auch inhaltliche Abschweifungen können thematisiert werden, um den Schülern die unterschiedliche Relevanz der kommunizierten Inhalte für die Beantwortung der Diskussionsfrage bewusst zu machen (Pilz-Gruenhoff 1979, S. 35). Umfasst die inhaltliche Auswertung auch eine begründete Neupositionierung oder Festigung der ursprünglichen Position der Schüler zum Diskussionsgegenstand im Vergleich zur Position vor Diskussionsbeginn, zeigt die Einbindung der in der Diskussion gemachten Erfahrungen den Lernzuwachs jedes Einzelnen (Van Ments 1992, S. 72).

Für die Arbeit an kommunikativen Kompetenzen ist Feedback der Lehrkraft, wie bei allen anderen Leistungsbereichen auch, die einflussreichste Größe auf die Schülerleistungen (Hattie 2003, S. 4). In diesem Fall bezieht sich das Feedback auf „*Äußerungen, die auf das Gesprochene selbst Bezug nehmen*“ (Vincon 1993, S. 94). Hinter der Idee der Förderung kommunikativer Kompetenzen durch Metakommunikation verbergen sich zwei Grundgedanken, die Ossner (2006, S. 98 f.) besonders in Bezug auf die Rhetorik zusammenfasst:

„Rhetorische Fähigkeiten sind Fähigkeiten, die sich in der beabsichtigten Wirkung zeigen. Bekanntlich ist aber die Selbstwahrnehmung weit entfernt von der Fremdwahrnehmung.

[...] Jemand sollte seine Stärken und Schwächen kennenlernen, um an ihnen zu arbeiten.“ Der Vergleich der Selbst- mit der Fremdwahrnehmung und die daraus ersichtlichen Stärken und Schwächen sind nur zwei Aspekte, die eine metakommunikative Diskussionsauswertung hervorhebt. Außerdem gilt es, gemeinsam Verbesserungsmöglichkeiten für festgestellte Defizite zu suchen und somit jeden einzelnen Schüler bei der Entwicklung seiner Kommunikations-, Diskussions- und Argumentationskompetenzen zu unterstützen (Abraham et al. 2007, S. 141).

Eine weitere Aufgabe der Reflektion ist es Missverständnisse aufzuzeigen. Diese können sich aufgrund der individuell unterschiedlich empfundenen und bewerteten Diskussionen ergeben (Wenzel 1995, S. 254). Das Bewusstmachen von Schwächen und Missverständnissen soll dem Einschleifen von Riten, Vorurteilen, Differenzen und falschen Einschätzungen entgegenwirken (ebd., S. 255). Dieses kann in schwierige, sehr persönliche Gefühlsbereiche führen und erfordert deshalb nicht nur Mut, sondern auch ein geklärtes, gutes soziales Beziehungsklima

zwischen Lehrkraft und Schülern, aber auch innerhalb der Schülerschaft, um auf inhaltlich-sachlicher Ebene effektiv und fruchtbar arbeiten zu können (ebd.). Trotz der genannten Vorteile für die Förderung kommunikativer Kompetenzen durch metakommunikative Reflexion stellt Vogt (2002, S. 189) in der Auswertung seiner empirischen Daten fest, dass dieser Bereich in Diskussionen häufig fehlt.

Die Reflexion und Bewertung der sprachlichen Leistungen der Akteure einer Diskussion bezieht sich auf unterschiedliche Bereiche (Abraham et al. 2007, S. 141, Van Ments 1992, S. 77, Pilz-Gruenhoff 1979, S. 35 ff.):

- a) **Analyse nach inhaltlichen Gesichtspunkten:** Die Beiträge einzelner Diskussionsteilnehmer werden auf genügend Sachkenntnis, stichhaltige Argumentation, Voranbringen oder Abschweifen von der Diskussionsfrage geprüft.
- b) **Analyse der sprachlichen Form:** Die Beiträge einzelner Diskussionsteilnehmer werden bezüglich (argumentativer) Formulierungsschwierigkeiten, korrekter Fachbegriffsnutzung, Sprechweise (störende Füllwörter, Sprechpausen, Redetempo, Artikulation), Einsatz rhetorischer Mittel bzw. Argumentationsstile, auffälliger Körpersprache eingeschätzt.
- c) **Analyse des Gesprächsverhaltens:** Der Verlauf der gesamten Diskussion sowie die Beiträge der einzelnen Teilnehmer werden hinsichtlich sachlichem oder emotionalem / aggressivem Gesprächsstil, persönlichen Angriffen, gegenseitigem Zuhören, Aufeinanderbeziehen, Ausredenlassen, Einhalten von Redezeiten, Bereitschaft zur Fehlereinsicht, Umgang mit Gesprächspausen, Beteiligung der Teilnehmer, Dominanz einzelner Schüler, Umgang mit Gruppendruck und Außenseitern bewertet.
- d) **Analyse der Gesprächshaltung:** Bei den einzelnen Teilnehmern werden Anzeichen von Interesse, Engagement, Frustration, Langeweile, Distanz, Aggression oder Spannungen mit anderen Teilnehmern hinterfragt. Für diese Einschätzung sind besonders die Eindrücke der Beobachter und die Analyse der (offenen, zu- oder abgewandten) Körperhaltung geeignet.
- e) **Analyse des Diskussionsleiters:** Das Umsetzen der Anforderungen an ihn wird bezüglich Gesprächsorganisation, inhaltlicher Steuerung, kritischer Argumentationsprüfung, eigener Neutralität und Redegewandtheit bewertet.

Überall dort, wo Defizite festgestellt wurden, gilt es nicht nur Verbesserungsvorschläge zu machen, sondern auch nach Gründen für die Beobachtungen zu suchen (Van Ments 1992, S. 78, Pilz-Gruenhoff 1979, S. 36). Die aufgeführte Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und lässt sich je nach Akzentuierung einzelner Kommunikationsbereiche erweitern oder vertiefen. C) und d) sind für einen schnelleren Ablauf aufgrund eventuellen Zeitdrucks in der Auswertung auch kombinierbar. Fichten (1993, S. 50) fügt für Verhaltensänderungen einzelner Schüler nach Kritik in der metakommunikativen Diskussionsauswertung einige Bedingungen an:

- Der betreffende Schüler muss die Änderung des kritisierten Verhaltens als erstrebenswert und relevant ansehen.

- Die Verhaltensänderung muss für ihn realisierbar sein.
- Das Zielverhalten muss in absehbarer Zeit erreichbar sein.
- Das Zielverhalten muss mit konkreten bzw. positiven Auswirkungen verknüpft sein, dazu gehören beispielsweise auch bessere Noten.

Der dritte Bereich der Diskussionsauswertung bezieht sich auf die Evaluation der Diskussion als gewähltes Mittel zur Informationsvermittlung, -erarbeitung oder -auswertung. Gemeint sind entweder die Eignung der Methode an sich oder einzelne Verfahrenstechniken und Regeln innerhalb der Diskussion, die zur Erreichung der Lern- oder Diskussionsziele führen sollen (Henkel 2007, S. 33, Van Ments 1992, S. 82). So können unter anderem die Art der Diskussionsvorbereitung, die Wahl der teilnehmenden Akteure oder die zur Verfügung gestellten Materialien explizit reflektiert werden. Ausgehend von diesen Erkenntnissen lassen sich Konsequenzen für die Gestaltung zukünftiger Diskussionsübungen ziehen, für deren Bewertung bereits gemeinsam Erfolgskriterien bestimmt werden (ebd., S. 77 ff.).

Eine Mischung aus inhaltlicher und methodischer Auswertung ist einerseits die Bewertung des realistischen Ablaufs der Diskussion zu beispielsweise bauplanerischen oder politischen Entscheidungsfragen im Vergleich zu derartigen Diskussionen oder Verfahrensweisen in der Wirtschaft oder Politik (ebd., S. 73). Dazu gehört auch eine ausführliche Auswertung der Rollenspielsituation in simulativen Diskussionen. Andererseits ist das Nachdenken über die praktische Verwendung des neuen Bewusstseins, Wissens und ihrer neuartigen Sensibilität und die mögliche Eingliederung des Neuen in künftige Tätigkeiten auch beiden Bereichen zuzuordnen (ebd., S. 82).⁵⁴

2.3.2.4 Weiterführung

„Die Ergebnissicherung konzentriert sich primär auf das Erreichte, die Weiterführung auf das noch offene, noch Nichterreichte“ (Polzius 1992, S. 87).

Als letzte Phase in Polzius' Modell einer vollständigen Diskussion schließt sich eine Weiterführung der Diskussion an, die häufig bereits während der inhaltlichen Auswertung stattfindet und deshalb von anderen Autoren nicht als eigenständige Diskussionsphase aufgeführt wird (Abraham et al. 2007, S. 141, Pilz-Gruenhoff 1979, S. 35). Polzius (1992, S. 87) erachtet sie jedoch als so essentiell, dass er ihr eine eigene Phase widmet. Sie bietet eine Möglichkeit zur Entwicklung von Problemsicht und Problembewusstheit im Unterricht beizutragen, indem sie bewusst auf in der Diskussion offen Gebliebenes lenkt und dabei inhaltlich über den Unterricht hinausweist (ebd.). „Je reichhaltiger die Diskussionsweiterführung erfolgt, umso sicherer das Ergebnis, umso erfolgreicher die Unterrichtsdiskussion“ (ebd., S. 116). Denn das Bewusstmachen von Lü-

⁵⁴ Eine Zusammenfassung der drei Auswertungsbereiche, bieten Henkels (2007, S. 33) Auswertungsfragen, die im Rahmen zeitlich begrenzter Reflexionsphasen beantwortbar erscheinen und als Beispiel für eine Diskussionsauswertung im Beobachtungsbogen für die quantitative Untersuchung (siehe Anhang) verwendet werden.

cken, Fehlern, offenen Fragen und Problemen in der Diskussionsauswertung kann eine weitere individuelle und kooperative Weiterbeschäftigung mit dem Diskussionsstoff initiieren, die nicht zwangsläufig zu einer weiteren Diskussion führen *muss* (ebd., S. 82). Die Weiterbeschäftigung zeigt, dass die bisherige Diskussion nicht als allumfassend oder abgeschlossen gelten kann (ebd., S. 116). Die Weiterführungsphase wird ebenfalls je nach gewählter Niveaustufe nach Polzius (ebd. S. 108 ff.) entweder durch die Lehrkraft oder durch einzelne Schüler eröffnet und vorangetrieben. Letzteres erfordert das intrinsische Bestreben der Schüler zur Diskussion und Lösung offener Fragen und Probleme (ebd., S. 109). Von Polzius nicht berücksichtigt, in der empirischen Untersuchung dieser Arbeit jedoch zu analysieren ist die Bedeutung und Gestaltung der Diskussionsweiterführung nach Diskussionen aus vorgegebenen Rollen heraus (siehe 6.2.4). Die Rollenvorgabe veranlasst die Schüler vielleicht dazu, im Anschluss die Diskussionsfrage auch aus eigener Sicht diskutieren zu wollen.

2.3.3 Diskussionsbeeinflussende Faktoren

Im folgenden Unterkapitel sollen einige Faktoren betrachtet werden, deren Gestaltung für den Verlauf einer Diskussion entscheidend ist. Die ersten beiden Faktoren betreffen Möglichkeiten der Steuerung durch geeignete Diskussionsleiter und –regeln. Des Weiteren werden diskussionsförderliche Bedingungen der Raumgestaltung sowie allgemeine Richtlinien zu Gruppenkonstellationen und Organisationsformen näher erläutert. Die Wirkung dieser Faktoren auf das Gelingen von Diskussionen soll in der qualitativen Studie empirisch überprüft werden (siehe 6.2.2.2).

2.3.3.1 Diskussionsleiter

„Die Fähigkeit, ein Gespräch zu leiten, ist die höchste Qualifikation, die im Rahmen der schulischen Gesprächserziehung zu vergeben ist“ (Frommer 2009, S. 42).

Großen Einfluss auf den Verlauf einer Diskussion hat die Wahl der Art der Diskussionsleitung. Die Bandbreite reicht dabei von einer autoritären Führung der Lehrkraft als Diskussionsleiter, über von Schülern und Lehrern gemeinsam oder von einzelnen Schülern geleiteten Diskussionen, bis zu freien Diskussionen ohne Geschäftsordnung (Pilz-Gruenhoff 1979, S. 39 ff.). Die Entscheidung für eine dieser Varianten ist von der Einschätzung der Diskussionsfähigkeiten der Teilnehmer und der Wahl der organisatorischen Diskussionsform abhängig. Dabei sollte ein Diskussionstraining nicht mit der letzten Variante beginnen. Gerade in noch ungeübten Klassen ist ein Diskussionsleiter unerlässlich (Abraham 2008, S. 128), der die Schüler bei der Umsetzung der diskussionsimmanenten Handlungsmuster anleitet (siehe 2.3.1). Er kann sich mit wachsender Diskussionsfähigkeit der Teilnehmer zurückziehen und lediglich eine Moderatorenrolle übernehmen (Becker 1988, S. 243). In geübteren Klassen soll die Aufgabe der Diskussionsleitung auch durch einzelne Schüler übernommen werden, da dafür erforderliche Fähigkeiten wie Empa-

thie, Verhandlungsgeschick und Ambiguitätstoleranz bedeutende Lernziele darstellen, die Schüler selbst erreichen sollen (Abraham 2008, S. 128). Zudem fällt es Schülern möglicherweise leichter als Lehrkräften sich mit Belehrungen und Korrekturen in der Diskussion zurückzuhalten (Rössner 1967, S. 51 f.). Für die Wahl eines Schülers zum Diskussionsleiter formuliert Polzius (1992, S. 110) folgende Kriterien als ausschlaggebend:

- Sachwissen,
- Kommunikationsfähigkeiten,
- soziales Ansehen,
- spezielle Kenntnisse,
- Persönlichkeitsentwicklung.

Die große Schwierigkeit der Arbeit eines Gesprächsleiters beschreibt Frommer (2009, S. 42) in einem Satz:

„Der Leiter soll einerseits den vorhandenen Dissens verdeutlichen, andererseits Wege zum Konsens aufzeigen und ebnen und soll bei alledem noch auf die Symmetrie der Gesprächsrollen achten.“

Bei der Bewältigung dieser Anforderungen nimmt der Diskussionsleiter mehrere Rollen ein. Er ist gleichzeitig Instrukteur, Teilnehmer, Modell vorbildlichen Verhaltens, Teufels Advocat, neutraler Vorsitzender und Berater (Van Ments 1992, S. 52). Die Bedeutung der einzelnen Rollen ist je nach gewähltem Führungsstil in einer von Schülern oder Lehrkräften geleiteten Diskussion unterschiedlich ausgeprägt. Pilz-Gruenhoff (1979) und Vogt (2002) beschreiben einige Führungsstile, die sich in den von Polzius (1992, S. 108 ff.) für den gesamten Diskussionsprozess festgelegten Niveaustufen einordnen lassen (siehe 2.3.2). Im Folgenden werden die Führungsstile im Sinne der Stufung von Polzius (ebd.) mit der maximalen Kontrolle der Lehrkraft beginnend vorgestellt. Sie zeigen einerseits welche Rolle dem Leiter und andererseits der Lehrkraft bei derartig geführten Diskussionen zukommt. Den Führungsstil der ersten Niveaustufe bei Polzius (ebd.) nennt Pilz-Gruenhoff (1979, S. 39) autoritär und Vogt (2002, S. 135) lehrerzentriert. Die Lehrkraft führt die Diskussion in allen Phasen direkt mit vielen gesprächslenkenden, provozierenden Fragen und reglementierenden bzw. disziplinierenden Beiträgen selbst (ebd., S. 167, Polzius 1992, S. 108). Sie entspricht damit am ehesten Van Ments (1992, S. 52) Rollen des Instruktors und Teufels Advocat. Dieser Führungsstil eignet sich zur straffen Führung großer undisziplinierter Gruppen. Dabei sollte die Lehrkraft darauf achten, nicht zu diktatorisch zu leiten (Pilz-Gruenhoff 1979, S. 39). Denn eine lehrerzentrierte Ordnung ist für das Entstehen und Austragen von Diskussionen nur bedingt förderlich, da die Kontrolle der Lehrkraft über die Schüler sich hemmend auf deren Mitteilungsbereitschaft auswirken kann. Derartige Diskussionen gestalten sich häufig als öffentliche Zwiegespräche zwischen Lehrkraft und Schülern (Vogt 2002, S. 142 ff.).

Die Führungsstile der zweiten Niveaustufe Polzius' (1992, S. 109) lassen sich als autoritativ oder verfahrensgeregelt beschreiben (Vogt 2002, S. 143, Pilz-Gruenhoff 1979, S. 39). Der autoritative Führungsstil lässt den Schülern mehr Freiheiten oder überträgt ihnen einige Diskus-

sionsleiteraufgaben. Autoritative Leiter sind eher neutrale Vorsitzende und Berater im Sinne Van Ments (1992, S. 52). Dennoch genießt der Leiter und seine Anordnungen hohe Akzeptanz aufgrund seines überlegenden Verhaltens und seiner Sachkenntnis (Pilz-Gruenhoff 1979, S. 39). Die verfahrensgeregelte Ordnung beruht dagegen auf vorher gemeinsam festgelegten Abläufen und Regeln hinsichtlich der Abfolge von Gesprächsbeiträgen durch Rednerlisten und feste Redezeiten (Vogt 2002, S. 143). Ist diese Geschäftsordnung zu straff organisiert, können Gesprächsfreudigkeit und Spontaneität sinken. Direkte Bezüge zum Vorgängerbeitrag werden erschwert (ebd., S. 145 ff., Pilz-Gruenhoff 1979, S. 41). Dennoch ist diese Form der kommunikativen Ordnung besonders für kleine parallel verlaufende Gruppendiskussionen (siehe 2.3.5.2) geeignet, wenn sie eine egalitäre Rederechtverteilung sicherstellt und die Möglichkeit zu spontanen nicht ausufernden Äußerungen bzw. Verständnisfragen offen lässt (ebd., Vogt 2002, S. 149). Der autoritative und verfahrensgeregelte Führungsstil verlangen eine vermehrt indirekte Führung der Lehrkraft durch die gemeinsame Konzeption der Führungsstrategie oder die teilweise Übertragung der Diskussionsleitung an einzelne befähigte Schüler (Polzius 1992, S. 109).

Auf der dritten Niveaustufe geschieht die Diskussionsleitung entweder durch einzelne Schüler oder durch das gesamte Plenum. Die Lehrkraft ist nun gleichberechtigter Diskussionspartner (Polzius 1992, S. 110). Die entsprechenden Führungsstile nennen Pilz-Gruenhoff (1979, S. 40) und Vogt (2002, S. 149) demokratisch bzw. schülerzentriert. Die Diskussionsleiter sind gleichzeitig Teilnehmer der Diskussion. Dies erfordert eine grundlegende Beherrschung von Strategien zur Gesprächsführung seitens der Schüler, sodass sie selbstständig, eigenverantwortlich und diszipliniert kommunizieren können und nur im Notfall von der Lehrkraft unterstützt werden müssen (Pilz-Gruenhoff 1979, S. 41). Solche Notfälle treten ein, wenn Schüler grobe Argumentationsfehler begehen, Gesprächsregeln massiv verletzen, keine Beiträge mehr bringen wollen oder Pausen entstehen, obwohl das Thema aus Lehrersicht noch nicht erschöpfend diskutiert ist (Vogt 2002, S. 154 f.). Die minimierten Lenkungsaktivitäten der Lehrkraft erlauben Freiraum zur Entfaltung und Bearbeitung des Themas im Sinne nicht-institutioneller Diskussionen insbesondere in Kleingruppen (ebd., S. 150, Rössner 1967, S. 33). Van Ments (1992, S. 55) nennt weitere Vorteile, die sich für die Teilnehmer für die Diskussion insgesamt aus der demokratisch geleiteten Variante ergeben: Solche Diskussionen fördern das Vertrauen in die eigene Sprache. In entspannter Atmosphäre werden tatsächlich interessierende anstelle rein diskussionsleitender Fragestellungen zur Thematik zugelassen. In umfangreichen unbegrenzten Beiträgen wird die Thematik entsprechend des Schrittempos der Teilnehmer diskutiert. Dabei erhält jeder Verantwortung für das Gelingen der Diskussion, ein Aspekt, der auch eine tiefgründige Vorbereitung erfordert. Jeder darf zudem Erfahrungen in der Gesprächsführung sammeln (ebd.). Diesen Vorteilen stellen Vogt (2002, S. 155), Van Ments (1992, S. 56) und Pilz-Gruenhoff (1979, S. 19) auch Gefahren dieses Führungsstils gegenüber. Ihnen zufolge wird ohne dynamische Leitung und Richtungsweisung die Thematik möglicherweise nicht umsichtig genug diskutiert. Überlappungen und simultanes Sprechen werden begünstigt. Diskussionsergebnisse würden nicht zusammenfassend festgehalten und stellten eher Dissens als Konsens dar. Falsche Informationen würden unkorrigiert aufgenommen. Die Dominanz redegewandter Sprecher könne ver-

ängstigte, unmotivierte Gesprächspartner einschüchtern und an ihrer Beteiligung hindern. Diese Aspekte könnten eine Unlust auf zukünftige Diskussionen hervorrufen, sodass eventuelle Stockungen, Störungen oder andere Defizite in der Auswertung thematisiert und mit weiteren Gesprächsübungen gezielt abgebaut werden sollten (ebd., S. 41).

Vogt (2002, S. 157) bemerkt für die vorgestellten Führungsstile, dass sie meist als Mischform in Unterrichtsdiskussionen auftreten. Deshalb formuliert er drei weitere Stile, die die bisherigen kombinieren. So wird aus einer lehrerzentrierten Führung eine lehrerzentriert-verfahrensgeregelte, wenn die Rederechtzuteilung aufgrund vieler paralleler Meldungen geregelt oder trotz Leitung der Lehrkraft gemeinsam ein Abstimmungsverfahren für das Diskussionsende festgelegt wird (ebd., S. 158). Verläuft der Diskussionsprozess besser als es die Lehrkraft vorausgeahnt hat, kann ihre direkte Führung zur schüler-lehrerzentrierten werden. Dann verzichtet sie für bestimmte Zeit auf die Rederechtvergabe, macht aber gleichzeitig deutlich, dass sie jederzeit eingreifen kann (ebd., S. 162 f.). Die dritte Mischform der verfahrensgeregelten-schülerzentrierten Führung tritt ein, wenn in einer klar festgelegten Rednerliste spontane Stellungnahmen zu vorgetragenen Standpunkten ermöglicht werden.

Das Gelingen von geleiteten Diskussionen hängt auch von der Bewältigung bestimmter moderierender und gesprächssteuernder Aufgaben des Leiters in den einzelnen Diskussions-schritten ab. Daher sollte sich auch ein Diskussionsleiter intensiv vorbereiten (Polzius 1992, S. 83). Auch wenn er kein Experte in allen die Diskussionsfrage betreffenden Bereichen sein muss, benötigt er beispielsweise inhaltliche Einblicke zu allen in der Diskussion angesprochenen Perspektiven, um die Diskussionsteilnehmer mit gezielten Fragen herauszufordern bzw. inhaltliche Lücken der bisherigen Diskussion zu erkennen und sie durch entsprechende Impulse füllen zu können (ebd.). In der Eröffnung einer Diskussion muss der Diskussionsleiter einerseits die Diskussion organisatorisch vorbereiten. Es gilt wichtige Diskussionsregeln aufzustellen, die die Wortvergabe, Redezeiten, Mitschriften, Ausdrucksweisen und den gegenseitigen Umgang betreffen, sowie das genaue Ziel und den Ablauf der Diskussion zu klären (Wenzel 1995, S. 230 f., Van Ments 1992, S. 43 f.). Andererseits muss er inhaltlich auf die Diskussionsthematik lenken und einen widerspruchsvollen, herausfordernden, diskussionsanregenden Einstieg gestalten, der alle Beteiligten motiviert (ebd., Polzius 1992, S. 84). Hierfür nennt Alt (2003 S. 129 f.) mit Bezug auf Lemmermann (1997) vier Einleitungstechniken. So hat der Leiter die Wahl zwischen:

1. einem Aufhänger mittels konkretem Beispiel, Erfahrungsbericht oder einer Meldung aus den Medien,
2. einem Vorspann, der als Eisbrecher das Publikum zunächst mit dem Thema vertraut machen soll,
3. einem Denkanreiz, in dem maximal drei Fragen benannt werden, die im Verlauf der Diskussion geklärt werden sollen,
4. und einem direkten Einstieg mit Nennung der Diskussionsfrage und sofortigem Diskussionsbeginn (ebd.).

Des Weiteren soll der Leiter den Wunsch auf Teilhabe aller Teilnehmer äußern, bevor er dem ersten Sprecher das Wort erteilt (Van Ments 1992, S. 44, Wenzel 1995, S. 230 f.). Es folgt die Vorstellung der Teilnehmer, in der sie zu einer ersten Standpunktpräsentation aufgerufen werden. Alt (2003, S. 19, 1994, S. 31 f.) fordert stets eine neutrale Begrüßung und Vorstellungsrunde, die unabhängig von persönlichen Merkmalen gestaltet ist, d. h. die keine Rücksicht auf Sympathien oder soziale Rangunterschiede der Teilnehmer nimmt. Zudem sollten alle Teilnehmer vom Leiter vorgestellt werden, um der Vielrederei bei einer eigenen Vorstellung vorzubeugen (ebd.). Die darauf folgende erste Standpunktbenennung gibt allen Gelegenheit zur Äußerung und baut gleichzeitig mögliche Sprechängste ab (Van Ments 1992, S. 44). Es ist Aufgabe des Leiters zum Beginn der diskursiven Verknüpfung überzuleiten (Polzius 1992, S. 84).

In der Argumentationsphase soll sich der Leiter so neutral und zurückhaltend wie möglich verhalten (Pilz-Gruenhoff 1979, S. 37, Polzius 1992, S. 85, Alt 2003, S. 19). Polzius (1992, S. 85) schränkt diese Forderung etwas ein, indem er dem Leiter zugesteht, seine Meinung im Verlauf der Diskussion deutlich werden zu lassen. Er solle aber keine diskursive Hauptrolle übernehmen. Dazu gehört auch, nicht auf Fragen zu antworten, die gut von Teilnehmern selbst beantwortet werden können (Van Ments 1992, S. 66). Vielmehr ist es seine primäre Aufgabe, für die Einhaltung eines gesprächskulturvollen Ablaufs, den Diskussionsfortgang und eine vertiefte Problembearbeitung zu sorgen, dabei stets den ‚roten Faden‘ und das Diskussionsziel im Auge behaltend (ebd., S. 55, Polzius 1992, S. 84, Pilz-Gruenhoff 1979, S. 37). Dies bedeutet einerseits eine moderierende Aufgabe der gerechten Rederechtverteilung und Beachtung der Redezeiten, gegebenenfalls durch Führung einer Rednerliste (ebd., Wenzel 1995, S. 230, Fabian 1977, S. 33 f.). Dabei soll der Diskussionsleiter nicht zu pedantisch vorgehen (Alt 2003, S. 19). Andererseits muss er stets den inhaltlichen Verlauf der Diskussion aufmerksam verfolgen, um argumentative Schwachpunkte herausarbeiten und darauf verweisen, Unklarheiten und Widersprüche hinterfragen oder intervenieren zu können, wenn die Diskussion stockt (ebd.). Ebenso sollte er mit Soll-Ist Vergleichen an Thema und Ziel erinnern, wenn dies aus dem Auge gerät oder bereits während der Diskussion wichtige Zwischenergebnisse formulieren, unterschiedliche Ansichten gegenüberstellen und verbindende Gemeinsamkeiten herausstellen (ebd., S. 20, Popp 2001 o. S., Alt 1994, S. 31 f., Wenzel 1995, S. 230 f., Van Ments 1992, S. 46, Polzius 1992, S. 84, Pilz-Gruenhoff 1979, S. 37, Fabian 1977, S. 33 f.).

Schmidt / Stock (1979, S. 166) stellen einige Möglichkeiten des Diskussionsleiters vor, an Vorgängerbeiträge anzuknüpfen:

- a) Fragend: nachhakende, weiterführende oder impulsgebende Fragen zur dargestellten Problematik
- b) Anregend: von allgemeinen bereits getätigten Vorschlägen ausgehende Anregung zur Formulierung konkreter Verwirklichungsmöglichkeiten und ihrer Beratung
- c) Explizierend: Anknüpfen an Äußerungen durch Konkretisierung der Aussage oder Hinzufügen weiterer Faktoren
- d) Vergleichend: getätigte Ausführungen mit analogen Möglichkeiten vergleichen

- e) Widerlegend: Provozieren und Mobilisieren durch Widerlegen getätigter Teilaussagen
- f) Kommentierend: Kommentieren von Aussagen durch Aufzeigen von Zusammenhängen zu anderen Bereichen, Konsequenzen oder Fehlern, Hintergrundinformationen zu Sachverhalten geben, die eine tiefere Auseinandersetzung mit der Problematik ermöglichen.

Mit Bezug auf kommentierende oder rein gedankenwiedergebende Äußerungen des Diskussionsleiters weist Van Ments (1992, S. 67) auf ihren möglicherweise großen Einfluss auf die Meinungsbildung der Teilnehmer hin. Dieser ergibt sich einerseits durch die längere gemeinsame Aufmerksamkeit auf den Gedanken, andererseits durch den hohen sozialen Status des Leiters, dessen Aussagen als autorisiert gelten (ebd.).

Unabhängig ob als Kommentar oder Frage formuliert, sollten Redebeiträge des Leiters stets an alle gerichtet sein, um reine Frage-Antwort Dialoge mit dem Leiter zu unterbinden (ebd., S. 65, Pilz-Gruenhoff 1979, S. 37). Zudem muss der Leiter versuchen, weitere Teilnehmer einzubeziehen, sobald sich die Diskussion lediglich zwischen zwei Diskussionspartnern entwickelt. So können alle Perspektiven in der Diskussion berücksichtigt, Geschwätziges gebremst und Schüchterne herausgefordert werden (Alt 2003, S. 20, Pilz-Gruenhoff 1979, S. 37). Der Leiter soll auch intervenieren, wenn Diskussionsregeln grob verletzt werden. Persönliche Angriffe und Beleidigungen sind sofort zu untersagen bzw. zu ahnden (ebd., Fabian 1977, S. 34). Für jegliche Art der Intervention stellt Pilz-Gruenhoff (1979, S. 39) heraus, dass es schwierig ist, das richtige Maß an Führung zu finden und zu erkennen, wann eingegriffen werden muss. Schüler können dies nur durch systematische und schrittweise Einübung sowie Aufgaben zur Gesprächsanalyse erlernen. Als Ziel dieser Übungen soll ein guter Leiter zwar Probleme erkennen, sie aber von den Teilnehmern selbst lösen lassen, indem er lediglich zum Gedanken- und Informationsaustausch ermuntert und dabei Pausen zulässt, damit sich die Teilnehmer auf den Diskussionsprozess besinnen können (Van Ments 1992, S. 54).

Polzius (1992, S. 85) sieht die wichtigste Aufgabe des Diskussionsleiters in der Hinführung zu Ergebnissen. Eine Ergebniszusammenfassung ist spätestens am Ende der Diskussion unerlässlich. Sie kann entweder durch den Diskussionsleiter selbst oder durch von ihm bestimmten Teilnehmer vorgenommen werden (Polzius 1992, S. 86). Die Ergebnissicherung sollte alle in der Diskussion zum Ausdruck gekommenen Perspektiven berücksichtigen. Eine schriftliche Fixierung der Ergebnisse etwa in einem Tafelbild sollten, anders als von Polzius (ebd.) angeregt, erst in der anschließenden Diskussionsauswertung erfolgen, um die Diskussion mit einem klaren Schlusswort, einer Abstimmung oder dergleichen offiziell zu beenden und eine gemeinsame Auswertung losgelöst von den Diskussionsrollen zu gewährleisten. Für dieses Schlusswort könnten Redeprotokolle zurate gezogen oder etwaige Mitschriften verlesen werden (Van Ments 1992, S. 51). Das Schlusswort sollte neben der Ergebnisformulierung auch offene Fragen und Probleme benennen, die in der Weiterführung oder an anderer (fiktiver) Stelle erörtert werden müssen (ebd., Alt 2003, S. 20). Offene (Klärungs-)Diskussionen (siehe 2.3.5.1) brauchen keine abschließende, zusammenführende Ergebnisformulierung (Van Ments 1992, S. 51). Hier genügen Floskeln wie, ‚Wie sie sehen, gibt es unterschiedliche Auffassungen zum Thema...‘ Für alle Diskussionen mit einem Leiter gilt, dass er sich spätestens im Schlusswort noch einmal für die

Diskussionsbeteiligung bedankt und auf Probleme bei der Einhaltung der Diskussionsregeln aufmerksam macht (Polzius 1992, S. 86). Wie solche Regeln aussehen können, wird im nächsten Unterkapitel deutlich. Die vorangegangenen Ausführungen zeigen die Komplexität der Anforderungen an einen Diskussionsleiter. Die empirische Untersuchung wird zeigen, inwieweit Schüler und Lehrkräfte die Aufgaben der Diskussionsleitung bewältigen können (siehe 6.2.2.3).

2.3.3.2 Diskussionsregeln

„Regeln unterstützen die Erarbeitung der Gesprächsfähigkeiten für die Einzelnen wie für die Gruppe“ (Potthoff et al. 1995, S. 25).

Diskussionsregeln sollen Handlungsorientierungen geben, die in besonders kurzer sprachlicher Fügung Theorie und Empirie des Unterrichtsgeschehens verallgemeinern und auf ein effektives Lehren und Lernen hin gerichtet sind (Polzius 1992, S. 129). Polzius (ebd., S. 130) betrachtet sie weniger als statische Vorschriften, sondern mehr als schöpferische Regieanweisungen im Sinne von Impulsgebern oder Wegweisern mit lenkendem, mobilisierendem oder hinweisendem Charakter. Alt (1994, S. 24) sieht in ihnen die Möglichkeit, Ungleichheiten zwischen den Diskussionsteilnehmern zu neutralisieren, indem sie für alle Beteiligten gelten. Regeln beruhigen einerseits die Furchtsamen oder weniger Selbstsicheren, andererseits schränken sie das Potential freier Argumentation ein (Van Ments 1992, S. 39).

Neben ihrer Kenntnis betrachtet Wenzel (1995, S. 89) auch die Fähigkeit und Bereitschaft diese Regeln umzusetzen als Voraussetzung für das Gelingen von Diskussionen. Regeln sollten daher gemeinsam mit den Schülern formuliert werden, um sie zu ihren Regeln zu machen, deren Einhaltung auch intrinsisch motiviert ist (Roberts 2003, S. 82). Ihre Einhaltung verlangt zum einen ungeschriebene Gepflogenheiten, die bereits vor Einsetzen des Fachunterrichts vorhanden sind. Dazu gehören Grundprinzipien gelingender Kommunikation im Unterricht wie der geordnete Sprecherwechsel, gegenseitiges Zuhören, einander Ausreden lassen oder seine Redeabsicht durch vorheriges Melden signalisieren (Wenzel 1995, S. 119, Potthoff et al. 1995, S. 59). Zum anderen müssen Diskussionsregeln bewusst formuliert, vermittelt, verstanden, eingeübt, erprobt und reflektiert werden, um nach etwaiger Modifizierung bejahend verinnerlicht zu werden (Wenzel 1995, S. 119). Dies bedeutet einen langfristigen Lernprozess, der durch gemeinsame Regelaufstellung, schriftliche Visualisierung der Regeln, Übung an Beispielen und wiederkehrende Anwendung in echten Unterrichtsgesprächen unterstützt werden kann (Potthoff et al. 1995, S. 60 ff.). Dabei sollen ausgehend von einfachen und wenigen Regeln, je nach Übung und Vermögen der Lerngruppe, zusätzliche und schwierigere Regeln hinzukommen. Grundsätzlich gilt bei der Formulierung von Diskussionsregeln, so viele wie nötig und dennoch so wenig wie möglich zu bedenken (Wenzel 1995, S. 120 f).

Aus den unzähligen Regeln zu vernünftigem Diskutieren und Argumentieren, wie sie in Diskussionsratgebern, wissenschaftlichen Monographien und Beiträgen zu Argumentationstheorien formuliert sind, soll ein Katalog von für Diskussionen im Geographieunterricht als wichtig

erachteten Regeln zusammengestellt werden, der einerseits keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, andererseits in seiner Fülle aber nicht Maßstab für jede im Geographieunterricht stattfindende Diskussion sein muss. Er zeigt welche Aspekte im Sinne der Kommunikationskompetenz im Allgemeinen und der Argumentationskompetenz im Speziellen durch explizite Regeln für Schüler bewusst gemacht und durch ihre Einhaltung erlernt werden sollen. Dies bedingt auch eine Erweiterung um konkrete Regeln für das ‚geographische‘ Diskutieren, welche über die Einhaltung allgemeiner Gesprächsregeln hinaus den Diskurs zu einem geographisch relevanten Thema steuern. Der Katalog formuliert Regeln zu unterschiedlichen Bereichen einer Diskussion. Sie werden nicht nummeriert, um keinen Eindruck von Hierarchie zu erwecken. Je nach situativer Einschätzung bezogen auf die Diskussionsart, das Diskussionsziel, das Leistungsniveau der Schüler sowie die gewünschte Kompetenzförderung sollten Lehrkräfte am besten gemeinsam mit ihren Schülern die für ihre Zwecke als sinnvoll erachteten Diskussionsregeln dieser Sammlung bestimmen.

Allgemeine Regeln für die Diskussion (nach Mayer 2007, S. 155 f., Van Eemeren / Grootendorst 2004, S. 123 ff., Kienpointner 1996, S. 200 ff., Wenzel 1995, S. 252 f., Alt 1994, S. 24, Van Ments 1992, S. 48, Polzius 1992, S. 3 im Anhang, Potthoff et al. 1995, S. 68 ff. Pilz-Gruenhoff 1979, S. 19, Fabian 1977, S. 94 f., Rössner 1967, S. 37):

- Bei allen Äußerungen in Diskussionen besteht Meinungsfreiheit.
- Betrachte die Diskussionsteilnehmer als gleichberechtigte Partner.
- Jeder bekommt die Gelegenheit zur Äußerung.
- Niemand darf zum Reden gezwungen werden.
- Halte dich an die Redezeiten.
- Arbeite stets aufmerksam, diszipliniert, sach- und themenbezogen mit.
- Nachfragen und direkte Reaktionen auf Äußerungen haben Vorrang.
- Geh respektvoll mit deinen Gesprächspartnern um.
- Beharre nicht nur auf der eigenen Meinung.
- Nutze emotionale Aussagen nur, um das Gesprächsklima zu verbessern.
- Vermeide den Ton der Unwiderruflichkeit, meist gibt es kein richtig oder falsch.
- Formuliere so einfach wie möglich und so komplex und differenziert wie nötig.
- Formuliere so kurz wie möglich und so ausführlich wie nötig.
- Setze vielfältige und sprachlich angemessene Mittel ein.
- Sprich klar und deutlich, aber nicht monoton.

Regeln für die Diskussionsvorbereitung (nach Polzius 1992, S. 3 im Anhang):

- Verlange Klarheit in der Ziel- und Aufgabenstellung.

- Bemühe dich bei der Informationsrecherche um ein ausgewogenes Verhältnis von Theorie und Empirie.
- Fixiere deine Gedanken übersichtlich und handhabbar.
- Bemühe dich um eine beweiskräftige Problemlösung.
- Bedenke Möglichkeiten, die Diskussionspartner herauszufordern.
- Orientiere deine Vorbereitung immer an der Diskussionsfrage.
- Verdeutliche, wo du die Position anderer benötigst, formuliere Fragen.

Regeln für die eigentliche Diskussion (nach Wenzel 1995, S. 252 f., Van Ments 1992, S. 48 ff., Polzius 1992, S. 3 f. im Anhang, Potthoff et al. 1995, S. 68 ff.):

- Vermeide Abschweifungen oder führe zum Kern zurück.
- Halte dich mit einem abschließenden Urteil bis zum Diskussionsende zurück.
- Fordere die Diskussionsteilnehmer heraus.
- Stelle dich nicht in den Vordergrund, aber sei stets präsent.

Regeln für Diskussionen mit Leiter:

- Der Leiter darf nur auf direkte Fragen an ihn antworten.
- Übernimm das Wort erst, wenn es dir der Leiter erteilt hat.

Regeln für Diskussionen ohne Leiter:

- Halte dich an die Rednerliste.
- Die Gruppe übernimmt Verantwortung für Rederechtverteilung, Zusammenfassungen, Richtungsentscheidungen und die Einhaltung von Zeitbegrenzungen.

Regeln für die Diskussionsauswertung (Erweiterung von Polzius 1992, S. 4 im Anhang):

- Beteilige dich an der gemeinschaftlichen Formulierung erreichter Ergebnisse, offener Fragen und fehlender Inhalte.
- Akzeptiere kooperativ gewonnene Ergebnisse, aber bewahre dir auch deine abweichende Meinung, wenn du nicht überzeugt werden konntest.
- Melde dich, wenn du dich oder andere in der Diskussion persönlich angegriffen oder verletzt gesehen hast bzw. andere Regeln aus deiner Sicht nicht eingehalten wurden.
- Sprich Aspekte an, die du in der Diskussion besonders oder weniger gelungen fandest.

Regeln für die Diskussionsweiterführung (nach Polzius 1992, S. 4 im Anhang):

- Vermeide Wiederholungen bereits diskutierter Argumentationsketten.
- Entwickle kooperativ aus den erreichten Ergebnissen und offenen Fragen weiterführende (neue) Gedanken, Thesen oder Probleme.

Regeln fürs Argumentieren (nach Mayer 2007, S. 155 f., Van Eemeren / Grootendorst 2004, S. 123 ff., Kienpointner 1996, S. 31 ff., Wenzel 1995, S. 252 f., Alt 1994, S. 24, Van Ments 1992, S. 48, Potthoff et al. 1995, S. 68 ff., Pilz-Gruenhoff 1979, S. 19, Fabian 1977, S. 94 f.):

- Beziehe deine Argumente auf Aussagen, nicht auf Personen.
- Argumentiere nicht um zu überreden, sondern um zu überzeugen.
- Räsoniere nicht über persönliche Meinungen und Geschmäcker.
- Jede Behauptung muss begründet werden.
- Bedenke stets mögliche Gegenargumente in deiner Argumentation.
- Formuliere so, dass die Äußerungen möglichst direkt dazu beitragen, die strittige These zu stützen oder zu widerlegen.
- Versuche, deine Argumente stets auf das Gesagte der Anderen zu beziehen.
- Reformuliere vage, mehrdeutige Standpunkte solange bis alle Beteiligten ein ungefähr gleiches Verständnis des Standpunktes erlangt haben.
- Frage nach Beweisen oder Beispielen, wenn dies zum Verständnis erforderlich ist.
- Verwende für deine Argumente nur plausible und logisch gültige Argumentationsmuster.
- Nutze Argumentationsfehler nicht absichtlich zur Überzeugung.
- Stell die eigene Sicht nicht als gesicherte Tatsache dar.
- Unterlasse es, Verantwortlichkeiten absichtlich abzusprechen, in Anspruch zu nehmen oder auf andere zu übertragen.
- Versuche, inhaltlich konsistent zu argumentieren.
- Gib keine fremden oder eigenen Beiträge bzw. Sachverhalte absichtlich sinnentstellt wieder.
- Stell keine Forderungen absichtlich auf, von denen du weißt, dass sie nicht zu erfüllen sind.
- Decke Fehler, Vorurteile oder nötige Voraussetzungen in der Argumentation des Anderen auf.
- Für gemeinsame Lösungen stelle das Verbindende und nicht das Trennende zwischen unterschiedlichen Meinungen in den Vordergrund.

Regeln fürs Zuhören (nach Potthoff et al. 1995, S. 97 f., Wenzel 1995, S. 252, Van Ments 1992, S. 48, Fabian 1977, S. 94):

- Bring durch die Art des Zuhörens kein Desinteresse oder Missachtung zum Ausdruck.
- Signalisiere aufmerksames Zuhören durch Blickkontakt, aktive Zuwendung und kleine Gesten.

- Kontrolliere eigene spontane Reaktionen.
- Nimm Pausen des Sprechers nicht sofort zum Gesprächsanlass.

Regeln fürs Kritisieren und Kritisiert werden (nach Pabst-Weinschenk 1998, S. 129 f., Pott-hoff et al. 1995, S. 96 f., Van Ments 1992, S. 85, Fabian 1977, S. 94):

- Überzeuge durch sachliche Kritik, vermeide persönliche Angriffe.
- Beschreibe deine Beobachtungen und den persönlichen Wirkungseindruck möglichst konkret und am besten persönlich formuliert mit ‚ich‘ statt ‚man‘.
- Äußere Kritik möglichst zeitnah an deine Beobachtung.
- Benenne nicht nur negative, sondern auch positive Punkte. Fang am besten mit dem Positiven an.
- Formuliere keine Appelle oder ‚guten Ratschläge‘, sondern Verhaltensalternativen.
- Versuche Kritik anderer aufmerksam zu folgen, ohne sofort eine Rechtfertigungsposition einzunehmen.
- Vergleiche die Kritik anderer mit deiner Selbstwahrnehmung und ziehe mögliche Konsequenzen.

Regeln für geographisches Diskutieren (Erweiterung von Kulick 2012, S. 23):

- Versuche das Thema möglichst aus geographischer Sicht zu diskutieren.
- Versuche den Sachverhalt auf mehreren Maßstäben zu betrachten.
- Versuche den Sachverhalt aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten.

2.3.3.3 Äußere Diskussionsbedingungen

Diskussionszeit, Gruppenkonstellation, Raumgestaltung und mögliche Requisiten sind äußere Diskussionsbedingungen, die maßgeblich das Gelingen einer Diskussion bedingen und über die kommunikative Ordnung sowie die erreichte Niveaustufe der Führung (mit-)entscheiden (Vogt 2002, S. 123). Bevor die Unterkapitel zu 2.3.5 zeigen, wie sich einzelne organisatorische Diskussionsformen hinsichtlich dieser Aspekte unterscheiden, sollen allgemeine Informationen über die Wirkungsweise der genannten Faktoren und ihre bestmögliche Berücksichtigung erläutert werden.

Bezogen auf die Diskussionszeit gilt zu bedenken:

„Ernsthafte Diskussionen brauchen ihre Zeit, und man sollte sie ihnen einräumen, auch wenn dafür andere Aktivitäten gekürzt werden müssen“ (Van Ments 1992, S. 41).

Die Festlegung genauer Diskussionszeiten vorab kann jedoch dazu führen, dass Schüler vor allem in simulativen Diskussionen (siehe 2.3.5.3) durch das absehbare Ende plötzlich risikobereiter reagieren, radikalere Lösungen vorschlagen und deshalb den Realitätsbezug vernachlässigen

(Dubs 2009, S. 215). Van Ments (1992, S. 40) schlägt für Übungszwecke vor, zunächst mit kleinen Gruppen, über kurze Zeiten, über einfache Themen zu diskutieren und erst im Laufe der Zeit die Gruppen auszuweiten und über längere Zeiten und komplexere Themen diskutieren zu lassen.

Die Gruppenkonstellation hängt von der Zielsetzung der Diskussion ab. So formuliert Van Ments (1942, S. 41) folgende Hinweise für die Gruppeneinteilung: Steht der Erwerb von inhaltlichem Fachwissen im Vordergrund, sollen Schüler vergleichbarer Ebenen zusammengeführt werden und mittels Binnendifferenzierung gefordert werden. Soll die Diskussion verstärkt Gelegenheit zum Ausüben von Ausdrucksfertigkeiten bieten, sollen eigene Gruppen für Extrovertierte und Introvertierte gebildet werden, die auch getrennt voneinander in die Diskussion treten, damit die ‚Schwachen‘ nicht von den ‚Starken‘ unterdrückt werden. Ist Kreativität und Entscheidungsfindung gefragt, bringen gemischte Gruppen bezüglich Leistungsvermögen und vertretender Perspektiven Spannung durch unterschiedliche Erfahrungen und Wissen ins Geschehen. Bezogen auf die Gruppengröße unterscheidet Van Ments (ebd.) Plenumsdiskussionen (siehe 2.3.5.1) mit allen Schülern zur gemeinsamen Klärung etwaiger Probleme mit größtmöglichem Informationspool und Kleingruppendiskussionen (siehe 2.3.5.2) von maximal acht Teilnehmern, die in Entscheidungsfragen möglicherweise schneller einen Konsens erzielen als es bei Entscheidungen im Plenum der Fall ist.

Bei der Sitzordnung ist die Ermöglichung von Blickkontakt Voraussetzung für eine günstige Gesprächsatmosphäre, damit die Beteiligten leichter ihre Aussagen aufeinander beziehen können (Van Ments 1992, S. 42, Pilz-Gruenhoff 1979, S. 33). Dementsprechend nennt Vogt (2002, S. 124 f.) Tableaus, die Blickkontakt ermöglichen, interaktionsfördernd, während solche, die Blickkontakt begrenzen, zu einer lehrerzentrierten kommunikativen Ordnung aufrufen. Die große Bedeutung von Blickkontakt bei Diskussionen wird von Mayer (2007, S. 56 ff.) dadurch begründet, dass experimentell nachgewiesen werden konnte, dass bestimmte Gefühlsregungen im Gesicht nicht kontrollierbar sind, die Fähigkeit zu ihrer Decodierung jedoch teilweise genetisch angeboren ist. Blickkontakt hilft, die wahren Intentionen des Sprechers zu entschlüsseln, auch wenn er versucht steuerbare Gefühlsregungen manipulativ einzusetzen. Zudem wirken Redner, die den Gesprächspartner nicht anschauen oder sich vom Publikum abwenden, unsicher bzw. zeigen sie dadurch ein scheinbar gestörtes Verhältnis zum Gegenüber (ebd., S. 58). Dem ist hinzuzufügen, dass in Diskussionen zwischen fremden Partnern, deren Stimmen nicht sofort zuzuordnen sind, der Blickkontakt den Beteiligten ermöglicht, zu erkennen, wer spricht. Erst dann können sie seinen Aussagen in Gänze, d. h. samt Interpretation von Mimik, Gestik und Körpersprache folgen und souverän auf den Vordröner reagieren. Daraus folgend sind Tableaus, die Blickkontakt zulassen, besser für die Entfaltung von Diskussionsprozessen, da durch sie ganzheitliches Zuhören und darauf aufbauendes verwobenes Diskutieren ermöglicht werden (Imhof 2003, S. 47, Vogt 2002, S. 126). Die Gewährleistung von Blickkontakt wird in quadratischen Räumen besser sichergestellt als in langgestreckten. Erstere bieten einerseits genügend Platz für Bewegung, andererseits sind sie nicht zu groß, um die Verständigung zu behindern (Van Ments 1992, S. 41.).

Als weitere klare Richtlinie sollte die Sitzordnung in Diskussionen mit dem Ziel einer kooperativen Klärung eines Sachverhalts (siehe 2.3.4.1) konzentrisch, etwa in einem Stuhlkreis oder Hufeisen angeordnet sein, damit nicht nur die Möglichkeit zum Blickkontakt besteht, sondern auch keine gegenteiligen Meinungen bereits in der Anordnung der Teilnehmer deutlich werden (Frommer 2009, S. 31). Dagegen sollen sich die Parteien in polarisierten Streitgesprächen im Sinne einer Pro-Contra oder Konfrontationsdiskussion (siehe 2.3.4.2 / 3) entweder gegenüber oder möglichst weit voneinander entfernt sitzen, damit die gegenteiligen Positionen schon durch ihre Anordnung im Raum sichtbar werden (ebd.). Die Bereitstellung von Tischen und Stühlen stellt eine visuelle Barriere zwischen gegensätzlichen Positionen dar. Die Tische stellen dabei eine Rückzugsmöglichkeit dar und bieten zusätzlich Sicherheit durch Platz für Notizzettel (Van Ments 1992, S. 41).

Ein weiterer Aspekt einer geeigneten Sitzordnung ist ihre Anordnung ohne die Beeinflussung durch persönliche Merkmale (Alt 1994, S. 31 f.). Damit ist einerseits gemeint, Gleichgeschlechtliche oder -altrige nicht zwingend nebeneinandersitzen zu lassen, sodass ihnen weniger eine stereotypisierende Gleichgesinnung unterstellt werden kann. Andererseits sollen dem Diskussionsleiter nahestehende Personen, z. B. Schulfreunde, nicht direkt neben ihm sitzen. Sonst könnten ihm andere Diskussionsteilnehmer aufgrund der räumlichen Nähe fehlende Neutralität vorwerfen. Außerdem sollten mögliche Hierarchien innerhalb der Diskussionsgemeinschaft nicht sofort in der Sitzordnung erkennbar werden (ebd.). So könnten niedrigrangige Diskutanten durch ihre Position am Rande des Tableaus bei der Beteiligung an der Diskussion benachteiligt werden. Bei Diskussionen im Unterricht sind solche Hierarchien auf Außenseiter im Klassenverband bezogen. In simulativen Diskussionen (siehe 2.3.5.3) sind Unterschiede bezüglich des sozialen Status der gespielten Rolle denkbar.

Größtmöglichen Einfluss kann der Diskussionsleiter in der Position als „Vollstrecker“ auf die Diskussion nehmen (Vogt 2002, S. 168, Pilz-Gruenhoff 1979, S. 39). Dafür steht der Leiter beweglich im offenen Raum eines Hufeisens mit Blick auf die Teilnehmer und etwaiger Tafel oder anderer Projektionsflächen im Rücken (Van Ments 1992, S. 41). Pilz-Gruenhoff (1979, S. 39) stellt dem „Vollstrecker“ die Möglichkeit des gleichwertigen Partners im Gesprächskreis gegenüber. Dies birgt aber die Gefahr als Beteiligter nicht nur neutral zu sein. Bei allen Überlegungen zur Sitzordnung ist ein ausgewogenes Verhältnis zwischen idealer Anordnung und unnötiger Umräumerei zu beachten (Van Ments 1992, S. 42). Außerdem sollten die Schüler bei der Wahl der Sitzordnung und ihrer Herrichtung beteiligt werden, um ihnen den Einstieg in die möglicherweise befremdliche Gesprächssituation zu erleichtern (ebd.).

2.3.4 Inhaltliche Diskussionsformen

Nachdem der Idealverlauf einer Unterrichtsdiskussion sowie ihn beeinflussende Faktoren dargelegt wurden, beziehen sich die folgenden Unterkapitel auf die inhaltlichen und organisatorischen Gestaltungsmöglichkeiten einer solchen Diskussion. Dabei wird kein Anspruch auf Vollständigkeit – besonders in Bezug auf die organisatorische Gestaltung – erhoben. Die folgenden

Ausführungen beziehen sich auf die gängigsten, in empirischen Studien analysierten und in der einschlägigen Literatur beschriebenen Diskussionsformen. Aus der Vielzahl inhaltlicher Unterscheidungsmöglichkeiten von Diskussionen wird das für den Untersuchungskontext am sinnvollsten erachtete, da mit eindeutig beschriebenen und analysierbaren Differenzierungskriterien am praktikabelsten erscheinende Analyseschema von Spiegel (2006a) für die empirische Untersuchung dieser Arbeit gewählt⁵⁵. Das Analyseschema ist ein Ergebnis der Auswertung empirischer Studien im Deutschunterricht. Die von Spiegel (ebd., S. 67) beschriebenen Diskussionstypen:

- a) Klärungsdiskussion: multiperspektivische Sachverhaltserklärung, -ergründung
- b) Pro-Contra Diskussion: Meinungsbildung und schulischer Ersatz für Entscheidungsdiskurse
- c) Konfrontationsdiskussion: unkooperative (aggressive) Überzeugungsdiskussion,

die auch als Mischform auftreten können, ähneln den von Vogt (2002, S. 122) beschriebenen inhaltlichen Sequenzen einer Diskussion:

- a) Divergente Sequenz: Entwicklung einer Vielfalt von Perspektiven auf einen Gegenstand
- b) Konvergente Sequenz: einvernehmliche Vereinheitlichung unterschiedlicher Perspektiven
- c) Kontroverse Sequenz: widerstreitende Bearbeitung von Perspektiven

sowie den von Broweleit (1980, S. 92 f.) formulierten Grundstrukturen von Dialogformen im Unterricht:

- a) Reflexionsdialoge: Urteilsdifferenzen bezogen auf einen Sachverhalt sollen ergründet werden
- b) entscheidungsrelevante Dialoge: Urteilsdifferenzen sollen in einem Kompromiss ausgeglichen werden
- c) Gewinndialoge: Durchsetzung einer Meinung durch überzeugende Argumentation bzw. geschäftstaktische Verfahren.

Bei aller Ähnlichkeit der drei zitierten Differenzierungsschemata hat Spiegel (2006a, 2004, 1999) die Unterscheidungskriterien ihrer Klassifikation am ausführlichsten erläutert. Daher wird ihr Analyseschema als theoretische Grundlage für die empirische Untersuchung dieser Arbeit herangezogen. Die Unterschiede zwischen den von ihr beschriebenen inhaltlichen Diskussionstypen beziehen sich vor allem auf das Diskussionsziel, die Geschlossenheit der Diskussionsfrage, den damit verbundenen Argumentationsraum, den Gesprächsstil, den kooperativen Umgang miteinander und den Grad der festgelegten Positionierung. Diese Aspekte werden im Folgenden für jede Diskussionsform ausführlich betrachtet.

⁵⁵ Andere Ansätze zur inhaltlichen Unterscheidung verschiedener Diskussionstypen verfolgen beispielsweise Larson /Parker (1996, S. 110 ff.), Van Ments (1992, S. 33), Roby (1988, S. 163 ff.) und Farrar (1988, S. 29 ff.), die andere inhaltliche Diskussionszwecke als Spiegel (2006a) und /oder verstärkt die Rolle von Lehrkraft und Schülern bei der Realisierung der Diskussionsziele für die Differenzierung unterschiedlicher Diskussionsformen heranziehen.

2.3.4.1 Klärungsdiskussion

Spiegels Klärungsdiskussion ähnelt neben den genannten Parallelen mit Vogt (2002, S. 122) und Broweleit (1980, S. 92 f.) in ihrer Beschreibung auch einem Rundgespräch nach Frommer (2009, S. 31 ff.) und Pilz-Gruenhoff (1979, S. 20), einem divergierenden Gespräch nach Becker (1988, S. 242) sowie einzelnen Aspekten der von Wenzel (ebd., S. 217 ff.) beschriebenen divergierenden Problem- / Reflexionsgespräche und Bewertungs- / Beurteilungsgespräche. Daher werden die Erläuterungen dieser Autoren ergänzend für die Beschreibung einer Klärungsdiskussion hinzugezogen. Spiegel (1999, S. 33) erachtet Klärungsdiskussionen nicht als Diskussionen im klassischen Sinn, in denen es darum geht Positionen zu beziehen, abzugrenzen oder zu verteidigen, um gemeinsam eine Entscheidung auszuhandeln. Innerhalb einer Klärungsdiskussion erarbeiten die Gesprächsbeteiligten gemeinsam mögliche Sichtweisen, Ursachen, Analysen und Hintergründe, um Sachverhalte, Zusammenhänge oder getroffene Beschlüsse einsichtig zu machen, Lösungsmöglichkeiten zusammenzustellen oder Missverständnisse zu klären (ebd., S. 25 f.). In ihr dominieren faktisches und hypothetisches Argumentieren. Vogt (2002, S. 118) nennt das Ziel solch divergenter Sequenz die Entwicklung einer Perspektivenvielfalt auf den Diskussionsgegenstand, um entweder Meinungen darüber auszutauschen oder in einer anschließenden konvergenten Sequenz eine gemeinsame Position zu entwickeln. Eine ähnliche Zielsetzung dieser Diskussionsform führt Becker (1988, S. 242) in seiner Beschreibung divergierender Gespräche an. Es gehe um die Sammlung von Einfällen oder Problemlösungsmöglichkeiten, die Grundlage für kreatives Verhalten und anspruchsvolle Problemlösungsprozesse sein können.

„Divergierende Gespräche gehen in konvergierende oder in Bewertungsgespräche über, wenn es darum geht, die Einfälle zu sichten, zu ordnen oder sie einer Bewertung zu unterziehen“ (ebd., S. 243).

Andere Ziele von Klärungsdiskussionen können in einer vergleichenden Betrachtung von Sach- oder Bewertungsproblemen und in der Diskussion der Übertragbarkeit von Lösungsansätzen für eines dieser Probleme auf das jeweils andere liegen (Wenzel 1995, S. 217 f.). Das Ziel einer Klärungsdiskussion kann entweder im Vorfeld präzise benannt werden oder sich erst im Verlauf entwickeln (Spiegel 1999, S. 31).

Grundsätzlich werden in Klärungsdiskussionen offene Fragen in einem breiten Argumentationsraum hinsichtlich der Unterschiedlichkeit der für die Argumentation herangezogenen thematischen Bereiche diskutiert, sodass sich innerhalb der Diskussion Fokusverschiebungen hinsichtlich der diskutierten Themenbereiche ergeben können (ebd., S. 32 f., Wenzel 1995, S. 218). Spiegel (1999, S. 33) gibt jedoch zu bedenken, dass eine mangelnde Fokus Konstanz die Klärung der eigentlichen Diskussionsfrage verhindern kann. So erschweren häufige Fokuswechsel den Gesprächsbeteiligten angesichts der Flüchtigkeit des Gesagten in der verbalen Interaktion, die Komplexität des diskutierten Sachverhalts zu durchdringen. Deshalb sollten zu häufige Fokuswechsel vermieden werden. Ursache für mangelnde Fokus Konstanz ist meist eine fehlende Relevanzsetzung einzelner Themenbereiche und Lenkung durch den Diskussionsleiter. Manchmal

sollen schiefe Anschlüsse zwar das Gefühl inhaltlicher Bezugnahmen vermitteln, indem grammatikalische Konstruktionen genutzt werden, die einen inhaltlichen Zusammenhang suggerieren (z. B. Verknüpfungen, mit 'weil'), der de facto aber nicht gegeben ist. In Wirklichkeit finden bei Klärungsdiskussionen mit mangelnder Fokus Konstanz kaum inhaltliche Bezugnahmen bzw. Stellungnahmen, Ergänzungen oder Widersprüche zu Vorgängerbeiträgen statt. Stattdessen handelt es sich eher um eine Form des Fragen-Beantwortens in Begründungs- und Kausalzusammenhängen innerhalb gelenkter Unterrichtsgespräche (ebd., S. 30 f.). Auch bei häufiger verbaler Präsenz des Diskussionsleiters richten sich die Aktivitäten der Schüler in erster Linie auf ihn und die Beantwortung seiner Fragen (ebd., S. 34).

Werden die Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler jedoch durch einen Diskussionsleiter unterstützt, dem es gelingt, geschickte Fragen zu formulieren, längere Zeit einen thematischen Fokus zu fixieren und in seinen gesprächsstrukturierenden Aktivitäten den Schülern viel Raum zur Diskussion untereinander zu lassen, entwickeln sich kooperative Diskussionen mit problemloser Gesprächsorganisation und wechselseitigem Respekt der Redner, in denen sich die Beiträge gegenseitig honorieren, ergänzen, Bezug aufeinander nehmen und keine Ansicht lediglich wiederholt wird (Spiegel 2006a, S. 67, 2004, S. 65, 1999, S. 33 f., Vogt 2002, S. 121, Wenzel 1995, S. 218, Pilz-Gruenhoff 1979, S. 20). Solche Diskussionen sind geprägt von einem sachlichen Gesprächsstil, der sich durch rationale Argumentationsketten, minimale Verwendung bewertungshaltiger Lexeme und eine ruhige Gesprächsatmosphäre ohne viel Emotion und Aggression auszeichnet (Spiegel 1995, S. 18). Die Schüler zeigen sich ohne starre Positionierung überzeugenden Argumenten und Einwänden gegenüber einsichtig und diskutieren solange bis ihr Einfallsreichtum bzw. Wissen erschöpft ist (Spiegel 1999, S. 33). Der Diskussionsleiter respektive die Lehrkraft soll die Ergebnisse abschließend zusammenfassen und gegebenenfalls visualisieren, um später darauf zurückkommen zu können (Vogt 2002, S. 119). Spiegel (1999, S. 31) erachtet Klärungsdiskussionen besonders für die Einstiegs- oder die Sicherungsphase als geeignet. Sie ergeben sich häufig ad hoc aus dem Unterrichtsgeschehen heraus und sind eher an Gymnasien zu beobachten (ebd.).

2.3.4.2 Pro-Contra Diskussion

„Diese Diskussionsform entspricht dem klassischen Modell der Argumentation zur Darlegung und / oder Klärung gegensätzlicher Standpunkte oder der Strittigkeit von etwas“ (Spiegel 1999, S. 21).

Einhergehend mit der Aussage des Eingangszitats betrachtet Wohlrapp (2008, S. 316) Pro-Contra Diskussionen als typische Form des Gebrauchs von Argumenten. Diese Diskussionsform wird in der Literatur auch als „konvergente“ (Vogt 2002, S. 112) oder „konsensuelle“ (Spiegel 2004, S. 64) Diskussion oder als „Pro-Contra Gespräch“ (Wenzel 1995, S. 222) bezeichnet. Ziel dieser Diskussionen ist es, gemeinsam zu einer fundierten Entscheidung hinsichtlich der Diskussionsfrage zu kommen. Während Wenzel (1995, S. 222) und Pilz-Gruenhoff (1979, S. 28) dieses

Ziel im Bestimmen des besten Standpunkts für ein abschließendes Urteil erreicht sehen, betrachten Spiegel (2004, S. 64) und Vogt (2002, S. 112) diese Entscheidung nicht zwangsläufig als ein Festlegen auf eine Seite. Vielmehr gilt es, in der gemeinsamen Erschließung der Diskussionsfrage die Perspektivdivergenzen der Schüler interaktiv so zu bearbeiten, dass eine gemeinsame Sichtweise bzw. eine einvernehmliche Lösung möglich wird (ebd.). Somit ist ein Kompromiss, also die *Übereinkunft über eine gemeinsame Lösung durch gegenseitige Zugeständnisse der Parteien*, nicht ausgeschlossen. Broweleit (1980, S. 117) bemerkt diesbezüglich, dass strittige Ansichten in Diskussionen meist nicht durch klare Entscheidungen für eine durch eine Diskussionspartei vertretene Position geklärt, sondern in Kompromissen geschlossen werden. Dagegen beschreibt Wohlrapp (2008, S. 317) fünf Merkmale von Pro-Contra Diskussionen, die auf eine eindeutige Entscheidung abzielen:

1. „Es geht nicht um eine These, sondern um eine Entscheidung aus einem Paar von These und Gegenthese.
2. Sowohl für die These als auch für die Gegenthese können mehrere voneinander unabhängige Argumente aufgeboden werden. [...]
3. In der Regel betreffen die Argumente verschiedene Aspekte des fraglichen Sachverhalts, sind insofern unabhängig voneinander und nicht ohne weiteres miteinander zu vergleichen.
4. Für die Beziehung der Argumente aufeinander und auf die These scheinen Qualitäten relevant zu sein, die die Argumente zähl- und wägbare machen.
5. Die Entscheidung für These und Gegenthese resultiert aus einem Vergleich der Argumente hinsichtlich genauer Zähl- und Wägbarekeit.“

Die Schüler konzentrieren sich und ihre Argumente auf eine konstante und geschlossene Diskussionsfrage vom Typ ‚Soll man x, ja oder nein?‘, bei der es kaum thematische Fokusverschiebungen, sondern höchstens Aspektualisierungen der Diskussionsfrage gibt (Spiegel 1999, S. 21 ff.). Dabei zeichnen sich Pro-Contra Diskussionen durch den bereits beschriebenen sachlichen Gesprächsstil und kooperativen Umgang aus (Spiegel 2006a, S. 67). Anstelle analytischer Betrachtungsweisen von Sachverhalten sowie der Erarbeitung von Hintergründen und Ursachen treten in Pro-Contra Diskussionen vermehrte Versuche der Schüler, auf Vorgängerbeiträge direkt oder indirekt einzugehen, um diese zu ergänzen, zu explizieren oder ihnen zu widersprechen, damit Meinungen näher erläutert, gefestigt oder demontiert werden (ebd., Spiegel 1999, S. 24 f.). Auch Letzteres geschieht in fairer Form, da im Gegensatz zu Konfrontationsdiskussionen (siehe 2.3.4.3) alternative und differenzierte Positionierungen zulässig sind (Spiegel 2004, S. 75). Die Schüler beziehen zwar Position, legen sich aber nicht von vornherein fest, sondern zeigen sich Argumenten gegenüber einsichtig und nehmen Impulse anderer Beiträge auf, um sich vom ‚besseren Argument‘ überzeugen zu lassen (ebd., S. 72). Obwohl Pilz-Gruenhoff (1979, S. 25 f.) auch die Möglichkeit zur Meinungsänderung einräumt, betrachten sie und Wenzel (1995, S. 222) die Positionierung in Pro-Contra-Diskussionen als relativ starr. Damit beschreiben ihre Definitionen einer Pro-Contra Diskussion eher den Verlauf einer Konfrontationsdiskussion nach Spiegel

(2006a, S. 67). Schließlich sollen in Pilz-Gruenhoffs (1979, S. 27) Pro-Contra Diskussion wie in Spiegels (2006a, S. 67) Konfrontationsdiskussion eigene Meinungen verteidigt und durchgesetzt werden, auch auf die Gefahr hin, unsachlich zu argumentieren. Im Unterschied zu Spiegel (2006a, S. 67) ist ein sachlicher Gesprächsstil für Pilz-Gruenhoff (1979) und Wenzel (1995) also kein entscheidendes Merkmal einer Pro-Contra Diskussion. Dies ist für das Treffen einer vernünftigen Entscheidung im Rahmen einer Pro-Contra Diskussion durch rationale Argumentationsketten destruktiv.

Die Häufigkeit von Bezugnahmen sowie der sachliche Gesprächsstil sind nicht zuletzt von den Aktivitäten der Lehrkraft bzw. des Diskussionsleiters abhängig (Spiegel 1999, S. 34). Dieser soll für eine sachliche und verwobene Diskussion möglichst neutral und lediglich organisierend tätig sein, reine Informations- und Klärungsfragen stellen und nur in kritischen Momenten mit straffer Führung eingreifen, um Abrutsche in Konfrontationsdiskussionen oder Fokusverschiebungen zu vermeiden (Spiegel 2004, S. 65) (siehe 2.3.3.1). Der Diskussionsleiter soll zudem die vorgebrachten Argumente am Ende gegeneinander abwägen, bevor eine gemeinsame Entscheidung, z. B. in Form einer Abstimmung, getroffen wird (Pilz-Gruenhoff 1979, S. 26).

Spiegel (1999, S. 31) beobachtet Pro-Contra Diskussionen vor allem in Realschulen. In Bezug auf ihren möglichen Einsatz betont Bootz (2001, S. 18 ff.) die Ähnlichkeit mit schriftlichen Erörterungen. Daher hält sie die Diskussionsform auch als mündliche Prüfungsform geeignet, wenn die Diskussion von Schülern weitestgehend selbst vorbereitet und durchgeführt wird. Für die Durchführung beschreibt Pilz-Gruenhoff (1979, S. 25) drei Varianten: Erstens können Schüler sich selbst für eine Seite entscheiden, zweitens aus Pro- und Contra-Sicht argumentieren oder drittens kann die Lehrkraft ihnen eine feste Position zuschreiben, aus welcher heraus sie die Diskussionsfrage beantworten. Bei der Entscheidung für eine Variante gibt sie zu bedenken, dass eine freie Positionswahl größere Urteilskraft und stärkeres Abstraktionsvermögen voraussetzt und daher erst in höheren Klassen ratsam ist (ebd., S. 28).

2.3.4.3 Konfrontationsdiskussion

Im Gegensatz zu den Klärungs- und Pro-Contra-Diskussionen verschiebt sich bei der Konfrontationsdiskussion die Relevanz von der Sachverhaltsebene zur Beziehungsebene und Ebene der Gesprächsorganisation (Spiegel 2006a, S. 68). Spiegel (2004, S. 62) beschreibt Konfrontationsdiskussionen als Ergebnis beobachteter Parallelen zwischen analysierten Schülerdiskussionen zum Thema „Gleichberechtigung von Mann und Frau“ und Diskussionen im Fernsehen. Dabei unterscheidet sie in beiden Fällen zwei wesentliche Diskussionsmuster. So verfolgen die Diskussionen entweder das Ziel a) des Austausches und der Standortklärung oder b) der Durchsetzung der eigenen Position (ebd., S. 63 ff.):

- a) *Infotainment*: „Begründungen und Beispielargumentationen wollen eher erklären und beurteilen als überzeugen“ (ebd., S. 65), sachlicher Gesprächsstil, kooperativer Umgang
- b) *Confrontainment*: „verbale Kampfshow“ (ebd., S. 63), oft Scheinargumentationen mit dem Ziel der positiven Selbst- und negativen Fremddarstellung.

Bausch (1993, S. 175 ff.) beschreibt die Struktur von Fernsehdiskussionen ähnlich dem *Confrontainment* und sieht die eigentliche Aufgabe solcher Diskussionen im Angriff auf die soziale Identität und das Image des Gegenübers. Es geht um die Art und Weise wie miteinander diskutiert wird, um zu einer Entwicklung von Perspektivenvielfalt bezogen auf eine offene Diskussionsfrage oder zu einer klaren Entscheidung für eine Seite einer geschlossenen Diskussionsfrage zu gelangen. Dabei liegt das Ziel im Überzeugen nicht aufgrund des besseren Arguments, sondern wegen der Demontage des Gegenübers auf persönlicher Ebene (Spiegel 2006a, S. 68). Die Beteiligten weichen weder von ihrer Ausgangsposition ab, noch lassen sie gegenteilige Meinungen zu. Sie verteidigen ihre Sichtweise mit rhetorischem Geschick und Schlagfertigkeit, aber vor allem mit vielen Vorwürfen, Rechtfertigungen und Angriffen (ebd., Spiegel 2004, S. 74 f.). Solche Diskussionen sind gekennzeichnet durch einen emotionalen Gesprächsstil, der sich durch prosodische Markierungen, wie lautes Sprechen, starke Akzentuierungen oder ausgeprägte Intonationskurven sowie (negative) bewertungshaltige Lexeme auszeichnet, die sich auf Eigenschaften und Verhaltensweisen des Gesprächspartners beziehen (Spiegel 1995, S. 18 f.). Gruber (1996, S. 78) fügt dieser Liste weitere Manifestationen von Emotion hinzu: Sie reichen von häufigen Gegenbehauptungen, bestreitenden Formeln und Verneinungen über häufiges Wiederholen, Selbstkorrigieren, Lachen, Grinsen oder Räuspern bis hin zu Phänomenen der Übertreibung und sogar Vorwürfen des Lügens. Gruber (ebd., S. 79 f.) begründet das Auftreten dieser (aggressiven) Emotionen mit Erkenntnissen der kognitiven Emotionstheorie, wonach derartige Gefühlsbekundungen aufgrund einer festgestellten Diskrepanz zwischen angestrebtem Ziel und tatsächlichem Zustand im kognitiven Kontrollzentrum entstehen. In diesem Fall ist das Ziel die Durchsetzung der eigenen Position, welche durch selbigen Wunsch anderer Diskussionsteilnehmer gefährdet ist. Wegen des Widerstreits der konträren Ansichten auf kognitiver Ebene und der Präferenz für Nichtübereinstimmung auf diskursiver Ebene sei Wut hier vorprogrammiert (ebd.).

In Konfrontationsdiskussionen gibt es kaum sachliche Argumentationen oder Sachverhaltsdarstellungen. Offene, differenzierende Diskussionen werden verhindert durch die Zuspitzung auf polarisierende Meinungen. Inhalte werden plakativ und verwoben mit persönlichen Angriffen vermittelt (Spiegel 2004, S. 66). Die Beiträge der einzelnen Sprecher orientieren sich meist am Thema, haben aber kaum Bezug zu vorhergehenden Beiträgen. Sie präsentieren kontrastierende, alternative Foki. Perspektivübernahmen werden wechselseitig eingefordert, aber selten eingelöst (ebd., S. 74). Gleichzeitiges Reden und gegenseitiges ‚ins Wort fallen‘ erschweren das wechselseitige Verständnis (ebd., S. 70). Es dominieren kurze Redebeiträge, die häufig rein behauptend sind. Das liegt an der ständigen Gefährdung des Rederechts innerhalb der lebhaften, oft gereizten, teils aggressiven Gesprächsatmosphäre (ebd., S. 73 f.). Dabei nennt Gruber (1996, S. 61) zwei Funktionen von Unterbrechungen in Konfrontationsdiskussionen. Zum einen machen sie dem Kontrahenten das Rederecht streitig und wollen die Dominanzverhältnisse verschieben. Zum anderen markieren sie inhaltliche Relevanzpunkte in der Argumentation des Gegners, auf die es lohnt, einzugehen. Besonders wenn die Bewertung der Äußerung des Gegenübers so negativ ist, dass der eigene *Turn* nicht abgewartet werden kann, reagieren Personen besonders emotional durch Unterbrechungen (Fiehler 1993, S. 162). Unterbrechungen sind erfolg-

reich, wenn der Unterbrochene seinen Beitrag nach kurzer Phase des simultanen Sprechens unvollendet abbricht (Gruber 1996, S. 60 f.).

Die „Gesprächstemperatur“ in Konfrontationsdiskussionen ist umso höher, je umstrittener die zur Diskussion stehenden Sachverhalte, Probleme, Wertungen oder Fragen sind (Broweleit 1980, S. 99). Wird der Diskussionsgegenstand besonders polarisierend formuliert, können sich die Gemüter von vornherein erhitzen (ebd.). Konfrontationsdiskussionen entstehen also, wenn besonders positive wie negative Betroffenheit bzw. die Begeisterung für das Diskussionsthema die Argumentation emotional prägen (Fiehler 1993, S. 165). Die Entstehung einer Konfrontationsdiskussion wird zudem durch die verbreiteten Vorstellungen von Lehrkraft und Schülern über gelungene Diskussionen begünstigt. Spiegel (2004, S. 74 f.) stellt diesbezüglich fest, dass Schüler und Lehrer größeren Unterhaltungswert in konfrontativen statt in fairen Diskussionen sehen und auch so handeln, frei nach dem Motto „Es geht um Kampf und Sieg, nicht um Klärung und Anerkennung von Standpunkten“. Diese Vorstellungen werden durch heutige TV-Formate gefördert (ebd.). So beobachtet Spiegel (ebd., S. 67) Konfrontationsdiskussionen vor allem dann, wenn die Lehrkraft in ihren kurzen Instruktionen vorab und im anschließenden Feedback zur Bewertung immer wieder auf TV-induzierte Diskussionsmodelle des *Confrontainments* verweist. Die Vorstellungen der Lehrkraft über Ziele und Verlauf einer gelungenen Diskussion werden auch bei Gruber (1996, S. 55) und Vogt (ebd., S. 122) als beeinflussende Faktoren für die Entstehung von Konfrontationsdiskussionen herausgestellt. So stellen beide eine vermehrte Behandlung der Diskussionsfrage auf Beziehungsebene fest, wenn die Lehrkraft vor allem die Durchsetzung des eigenen Standpunktes zum Ziel der widerstreitenden Bearbeitung von Perspektiven macht. Darüber hinaus kann das Schülerverhalten während der Diskussion in Richtung *Confrontainment* gelenkt werden, wenn der Diskussionsleiter favorisiert, polarisiert, provoziert und die Dominanz oppositioneller, gegnerischer Positionen unterstreicht (Spiegel 2004, S. 66). Der Inszenierungscharakter einer Diskussion kann zudem einen unfairen Meinungsstreit provozieren, wenn räumliche Arrangements Kontrahenten sichtbar machen (siehe 2.3.3.3) oder das Vorhandensein eines Publikums, einer Jury oder einer anderen Bewertungsinstanz (z. B. anschließende Benotung) den Wunsch zum ‚Sieg‘ schüren, der notfalls auch mit unlauteren Mitteln errungen werden soll (ebd., S. 69 ff.).

Mit Blick auf die Diskussionsklassifikation bei Vogt (2002, S. 91 ff.) lassen sich kontroverse Sequenzen in allen von Spiegel (2006a, S. 67) beschriebenen Diskussionstypen feststellen. Sie entstehen, wenn jemand einer Behauptung des anderen widerspricht, deren Angemessenheit bestreitet oder eine Gegenposition formuliert. Derartige Sequenzen müssen nicht per se emotional geprägt sein oder im Dissens enden. Dennoch entspricht die Konfrontationsdiskussion am ehesten einer kontroversen Sequenz innerhalb von Vogts Unterteilung. So beruht Vogts (2002, S. 91) Beschreibung einer solchen Sequenz auf Grubers (1996, S. 56) als „dissent“ bezeichneter Sequenz, die wiederum in ihrer Definition Spiegels (2006a, S. 67) Konfrontationsdiskussion ähnlich ist. Spiegel (ebd.) und Gruber (1996, S. 56 ff.) betrachten den fokussierten Emotionalitätsgrad als entscheidendes Definitionskriterium. So stellt eine „dissente“ Sequenz einen kommunikativ ausgetragenen interpersonellen Konflikt dar, der umso emotionaler ausgefochten wird,

je mehr die Kontrahenten ihr eigenes Handeln bedroht sehen. Des Weiteren entspricht die Betonung von Dissens als Ausgangspunkt und häufiges Ergebnis solcher Sequenzen bei Gruber (ebd.) einer Konfrontationsdiskussion, da der Wille zur Durchsetzung der eigenen Meinung eine gemeinsame Entscheidung oder die Akzeptanz mehrerer gleichzeitiger Sichtweisen bezogen auf die Diskussionsfrage verhindert (Spiegel 2004, S. 175).

Alle drei genannten inhaltlichen Diskussionsformen lassen sich gesprächsorganisatorisch auf unterschiedliche Art und Weise umsetzen. Hierzu werden im nächsten Unterkapitel einige Möglichkeiten erläutert.

2.3.5 Organisatorische Diskussionsformen

Spiegel (1999, S. 36 f.) erkennt neben der Möglichkeit, Diskussionen nach ihrem Zweck inhaltlich zu klassifizieren, auch die Notwendigkeit, Diskussionen mit unterschiedlichen Organisationsformen in den Unterricht zu integrieren. So erhalten Schüler die Chance, neben dem Erwerb von Kenntnissen über Argumentationsstrukturen auch andere kommunikative Kompetenzen zu erwerben. Dafür sollen verschiedene Methoden der Argumentationseinübung vermittelt werden, die den Beteiligten die Erprobung unterschiedlicher Rollen wie der des Moderators, des Diskutierenden, des Jurymitglieds oder des aufmerksamen Beobachters ermöglichen, um damit verbundene unterschiedliche kommunikative Fähigkeiten einzuüben (ebd., S. 37). Im Folgenden werden die geläufigsten organisatorischen Diskussionsformen vorgestellt. Sie unterscheiden sich hinsichtlich der Durchführung, der Zahl der Diskussionsteilnehmer, der Regelgeleitetheit der Diskussion, der vorherigen Planung im Unterrichtsgeschehen, der Vorgabe der in ihr zu vertretenden Positionen und der Zielsetzung. In ihrer Beschreibung wird neben dem Ablauf auch auf Besonderheiten und Hinweise bei der Durchführung und Eignung für bestimmte Unterrichtsinhalte und -phasen eingegangen. Sind empirische Erkenntnisse zur Einsatzhäufigkeit oder Beliebtheit einzelner Diskussionsformen bekannt, werden diese mit aufgeführt.

2.3.5.1 Klassendiskussion

Klassen- oder auch Plenumsdiskussionen werden bei Gudjons (2007, S. 41) und Dubs (2009, S. 178) als Form des Frontalunterrichts beschrieben. Es geht um Diskussionen innerhalb der ganzen Klasse, in denen die Lehrkraft in den meisten Fällen die Rolle des indirekt führenden Moderators übernimmt (ebd.). Dubs (ebd.) hält solche Diskussionen für besonders geeignet für Einstiege in kontroverse Unterrichtsthemen oder für die Sicherung von Unterrichtsthemen, in denen gleichzeitig persönliche Akzente gesetzt oder vertiefte Urteile gefällt werden sollen. Klassendiskussionen werden vor allem dort eingesetzt, wo Schüler in der Auseinandersetzung mit Streitfragen unterschiedlicher Natur ihren *eigenen* Standpunkt argumentativ vertreten sollen. Insofern sind Klassendiskussionen ebenso für inhaltliche Klärungs- (siehe 2.3.4.1) wie Pro-Contra Diskussionen (siehe 2.3.4.2) geeignet. In gelungenen Klassendiskussionen können die Schüler gleichzeitig soziale, kognitive und kommunikative Kompetenzen entwickeln. Dafür be-

darf es der Etablierung einer Klassenatmosphäre, die der Einhaltung der unter 2.3.3.2 formulierten Diskussionsregeln entspricht (Roberts 2003, S. 82). Klassendiskussionen sowie der in ihnen thematisierte Diskussionsgegenstand können entweder von der Lehrkraft geplant werden oder spontan aus dem Unterrichtsverlauf heraus entstehen (Becker et al. 1976, S. 85). Treten sie spontan auf, müssen die Beteiligten aus dem Stegreif ohne Vorbereitung und mit noch geringerer Planbarkeit des Verlaufs als ohnehin diskutieren. Solche Diskussionen erfordern für ihr Gelingen besonders viel Gesprächsdisziplin, aber auch fundierte Kenntnisse zum Thema, damit sie nicht zu bloßem Gerede, der Aufstellung von Behauptungen und Einzelmeinungen ohne Synthese durch innere Verwobenheit der Beiträge oder der Dominanz zwar redegewandter, dennoch wenig kompetenter Schüler führen (Pilz-Gruenhoff 1979, S. 24 f.).

In geplanten Plenumsdiskussionen sollte die Lehrkraft bereits durch eine veränderte Sitzordnung im Rechteck oder Kreis die Möglichkeit zum Sichtkontakt zwischen allen Beteiligten sicherstellen und so einen gelungenen Diskussionsverlauf von vornherein begünstigen (Brenner / Brenner 2011, S. 215) (siehe 2.3.3.3). Das Rederecht kann in geplanten wie spontanen Plenumsdiskussionen kurzerhand auch ohne Moderator organisiert werden, indem beispielsweise jedem das Recht auf drei Redebeiträge zugewiesen wird. Dafür erhält jeder Schüler drei Chips, von denen er nach jedem Beitrag einen abgeben muss (ebd.). Im Gegensatz zu anderen Gesprächsformen des Frontalunterrichts sollte die Lehrkraft in Klassendiskussionen lediglich minimal intervenieren, um die Diskussion in Gang zu halten, Rederechte zu verteilen, grobe Fehler zu korrigieren und Zwischenergebnisse zusammenzufassen bzw. an der Tafel zu visualisieren. Dabei sind folgende Formen der Intervention der Lehrkraft denkbar (Dubs 2009, S. 179):

- erklärende Statements zu Informationen, die Schüler in der Diskussion verarbeiten sollen,
- zusammenfassende Statements, die den derzeitigen Stand der Diskussion festhalten und zur vertieften Diskussion aufrufen sollen,
- indirekte Fragen, die zu weiterem Denken anregen sollen,
- Aufforderungen zur weiteren Argumentation, zur Reaktion auf vorherige Beiträge oder zur Formulierung eigener Fragen an die Mitschüler,
- Stillschweigen zum Überlegen für die Schüler.

Dubs (ebd., S. 179 f.) gibt weitere Hinweise zum Verhalten der Lehrkraft in Klassendiskussionen: Die Lehrkraft muss eingreifen, sobald die Diskussion an Substanz verliert, damit für die Schüler kein Gefühl der Ziel- oder Zwecklosigkeit aufkommt. Gerade wenn Schülerbeiträge von der eigentlichen Diskussionsthematik abschweifen, Pausen zu lang geraten oder schwerwiegende Fehler auftreten, soll die Lehrkraft zum Thema zurückführen, neue Betrachtungsweisen aufwerfen oder Inhalte richtigstellen. Eingriffe sind auch bei unsauberen Argumentationsweisen notwendig, besonders wenn sie von den Mitschülern nicht erkannt werden. Zustimmung soll nur in Situationen signalisiert werden, in denen Schüler sachlich unsicher und dennoch richtig argumentieren. Um die Klassendiskussion nicht in ein fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch umzuwandeln, soll die Lehrkraft nach von Schülern nicht aufgegriffenen Impulsen mit kurzer

Bedenkzeit fragen, warum sie nicht reagieren und selbst Vermutungen dazu äußern. Für eine dauerhafte Beteiligung aller Schüler an der Diskussion kann die Lehrkraft nonverbale Ermunterungen (Augenkontakt, Kopfnicken) aber auch verbale Verstärker (Lob für ein gutes Argument, Aufruf andere Meinungen zu hören) nutzen, um Außenseiter, gehemmte oder unsichere Schüler mit einzubeziehen und Rädelsführer gleichzeitig etwas auszubremsten (ebd.).

Kanders / Rösner / Rolff (1997, S. 16) befragten 1121 Lehrkräfte und 1939 Schüler aller Schulformen nach ihrer Einschätzung zur Häufigkeit und Beliebtheit von Klassendiskussionen in ihrem Unterricht. Dabei meinten 42 Prozent der befragten Lehrkräfte der Sek I sehr oft, 54 Prozent manchmal und 4 Prozent nie oder selten mit der ganzen Klasse zu diskutieren. Die dazugehörigen Schüler schätzten die Häufigkeit jedoch weit niedriger ein. Nur 29 Prozent von ihnen meinen sehr oft, 50 Prozent manchmal und 21 Prozent selten oder nie mit der ganzen Klasse im Unterricht zu diskutieren. Am wenigsten stimmen Schüler- und Lehrkräfteeinschätzungen im Gymnasium überein. Nur 22 Prozent der Schüler, aber 44 Prozent der befragten Lehrkräfte am Gymnasium meinen sehr oft Klassendiskussionen durchzuführen. Obwohl diese Einschätzungen verglichen mit anderen Studien (hierzu 2.2.6 / 5.1) einen häufigen oder zumindest regelmäßigen Einsatz von Klassendiskussionen suggerieren, wünschen sich vor allem die Schüler und hier besonders die Mädchen (77 Prozent), aber auch die Lehrkräfte der Sek I (63 Prozent) allgemein und Lehrerinnen im Speziellen (67 Prozent) mehr Klassendiskussionen im Unterricht (ebd.). Diese Ergebnisse unterstützen die Aussagen der in 2.2.5 / 6 zitierten Studien zur Feststellung des Soll-Ist-Zustandes in Bezug auf jedwede Form von Diskussionen im Unterricht. Klassendiskussionen unterscheiden sich von der nächsten organisatorischen Diskussionsform vornehmlich durch die Zahl der an der Diskussion beteiligten Schüler.

2.3.5.2 Gruppendiskussion

“Peer discussions are collaborative learning contexts for sharing information rationally in a process of continuous negotiation and knowledge construction” (Mason 1996, S. 411 f.).

Zu unterscheiden von der Großgruppendiskussion mit der gesamten Klasse, ist die Kleingruppendiskussion, die hier als Gruppendiskussion bezeichnet wird. Sie ist nicht mit der häufig in der Marktforschung und soziologischen Meinungs- und Einstellungsforschung genutzten qualitativen Forschungsmethode zu verwechseln.⁵⁶ Dennoch treffen einige Gestaltungskriterien und Vor- bzw. Nachteile dieses qualitativen Erhebungsinstruments auch auf Gruppendiskussionen im Unterricht zu. Analog zum Eröffnungszitat schätzt Fabian (1977, S. 11) das Potential von Gruppendiskussionen für das gemeinsame Erarbeiten von Erkenntnissen und Lösungen.

„Gruppenlernen macht kritisch. Die Gruppe ist ein Lernfeld, in dem Konflikte didaktisch fruchtbar werden können. Lernen in der Gruppe ermöglicht Kreativität, d. h. schöpferisches und produktives Verhalten, Entscheiden, Urteilen und Tun“ (ebd., S. 52).

⁵⁶ Ausführlichere Informationen zu Gruppendiskussion als qualitative Forschungsmethode finden sich unter anderem bei Kühn / Koschel 2011, S. 19 ff., Michalek 2006, S. 80 ff., Lamnek 2005, S. 79 ff.

Auch Wenzel (1995, S. 56) betrachtet Diskussionen in kleinen Gruppen, in denen alle Schüler die Chance zur Beteiligung haben, als gesprächsförderlich. Dabei kann die Gruppengröße von Gruppendiskussionen im Unterricht von der einfachen Unterteilung der Klasse in zwei Diskussionsgruppen bis hin zu partnerschaftlicher Diskussion zu zweit variieren. Für die Wahl der Gruppengröße können die Erkenntnisse von Lamnek (2005, S. 109 ff.) zu Gruppendiskussionen für Forschungszwecke hilfreich sein. Zu kleine Gruppen bergen die Gefahr,

- dass zu wenig gegensätzliche Meinungen aufeinandertreffen, um die Diskussion zu schüren,
- dass eventuell befreundete Diskutanten, vermeintliche „Experten“ oder unkooperative Teilnehmer den Ablauf stören und keine wirkliche Diskussion aufkommt,
- dass die geringe Teilnehmerzahl zum Kommunikationszwang führt, der Meinungsartefakte produziert,
- dass zu geringes Interesse unter den Beteiligten am Diskussionsthema besteht, um die Diskussion in Gang zu bringen.

Zu große Gruppen bergen dagegen die Gefahr,

- dass die Diskussion in mehrere Teildiskussionen, beispielsweise unter Sitznachbarn zerfällt,
- dass dem Verlauf aufgrund gleichzeitigen Sprechens nur schwer gefolgt werden kann,
- dass einzelne Teilnehmer sich der Beteiligung entziehen,
- dass eine zu große Teilnehmerzahl in zeitlich festgelegten Diskussionen deren jeweils mögliche Beitragslänge reduziert.

Roberts (2003, S. 89) hält deshalb Gruppengrößen von drei bis vier Schülern pro Gruppe für eine maximale Beteiligung aller Teilnehmer für besonders adäquat. Sie schlägt vor, in größeren Gruppen konkrete Rollen und Aufgaben an die Teilnehmer zu verteilen, damit alle zur Mitarbeit gezwungen sind (ebd.).

Van Ments (1992, S. 40) nennt als weiteres entscheidendes Kriterium für die Gruppenzusammensetzung die Zielsetzung der Diskussion. So sollen in Diskussionen, deren Ziel es ist, Wissen zu erwerben, Schüler mit vergleichbaren Leistungsebenen in einer Gruppe diskutieren. Dagegen sollen für Diskussionen, deren Ziel die Übung kommunikativer und rhetorischer Fähigkeiten ist, eigene Gruppen für extrovertierte und introvertierte Schüler gebildet werden, damit Letztere nicht von den Erstgenannten unterdrückt werden (ebd., S. 41) (siehe 2.3.3.3). Hier bleibt einzuwenden, dass die Durchsetzung gegen besonders extrovertierte Schüler eine kommunikative Fähigkeit darstellt, die geübt werden soll. Insofern erscheint hier eine Gruppenmischung angebracht. Besonders sinnvoll für Diskussionen, deren Ziel das Klären von Kreativitäts- und Entscheidungsfragen ist, ist eine Gruppenmischung aus allen Leistungsbereichen und verschiedenen Charaktereigenschaften, da so ein Höchstmaß an Spannung durch unterschiedliche Erfahrungen und Wissen in den einzelnen Gruppen zu erwarten ist (ebd.). Roberts (2003, S. 89) empfiehlt bezüglich der diskursiven Klärung von Entscheidungsfragen, nicht unbedingt nur befreundete

Schüler in einer Gruppe zu vereinen, da Freunde aufgrund ihres Harmoniebestrebens die Diskussionsfrage eventuell weniger tiefgründig und kontrovers diskutieren könnten.

Abraham et al. (2007, S. 140) betrachten Gruppendiskussionen als geeignete Methode zur Erstellung einer Meinungsvielfalt im Sinne einer Klärungsdiskussion. Lamnek (2005, S. 110) bezweifelt jedoch die Erzeugung von Meinungsvielfalt in kleinen Gruppen. Er ist der Meinung, dass in Gruppendiskussionen lediglich Gruppenmeinungen erfasst werden können (ebd., S. 56 f.). Pilz-Gruenhoff (1979, S. 20 f.) betrachtet die Konsensbildung ebenfalls als Ziel von Gruppendiskussionen und beschreibt zwei mögliche Ablaufsszenarien von Gruppendiskussionen. Entweder diskutieren die Gruppen getrennt voneinander dasselbe Thema und vergleichen ihre Ergebnisse am Ende im Plenum gemeinsam, oder die einzelnen Gruppen diskutieren verschiedene Teilaspekte der Diskussionsfrage, referieren abschließend ihre Ergebnisse und ordnen sie gemeinsam in das Hauptthema ein. Letzteres eignet sich besonders für komplexe Diskussionsthemen und stellt eine optimale Ausnutzung der Unterrichtszeit dar (ebd., S. 23). Beide Varianten erfordern eine gründliche Vorbereitung und Ergebnissicherung, da die Lehrkraft während einer Gruppendiskussion nur als Koordinator fungieren kann (ebd.). Die geringe Einflussmöglichkeit der Lehrkraft auf den eigentlichen Diskussionsverlauf erfordert einerseits genügend Verständnis für eigenverantwortliches Lernen auf Seiten der Schülerschaft, sodass ein diszipliniertes Gesprächsverhalten sichergestellt ist, andererseits die Fähigkeit der Lehrkraft, das diesbezügliche Leistungsvermögen ihrer Schüler richtig einschätzen zu können (ebd.). Darüberhinaus können vorab formulierte Arbeitspläne und explizite Arbeitsanweisungen sowie in den einzelnen Gruppen gewählte Diskussionsleiter oder gemeinsam beschlossene Geschäftsordnungen zusätzliche Kontrollinstanzen bilden (ebd.). Eine besondere Form der Gruppendiskussion stellt die folgende organisatorische Diskussionsform dar.

2.3.5.3 Podiumsdiskussion

Abraham et al. (2007, S. 140) beschreiben Podiumsdiskussionen als Gruppendiskussionen mit einer anschließenden Überführung in Plenumsdiskussionen, die inhaltlich die Ziele einer Pro-Contra Diskussion (siehe 2.3.4.2) verfolgen. In Podiumsdiskussionen sprechen Stellvertreter für ganze Interessengruppen, die möglichst unterschiedlicher Herkunft und Meinung sein sollen (Brühwiler 1994, S. 45). Dabei vertreten zwei bis acht Sprecher das Plenum, das im Allgemeinen zu groß für eine Diskussion ist oder bei dem die Diskussionsgrundlagen (Wissensvoraussetzungen, Thema- und / oder Problemkenntnisse) im Gegensatz zu den Stellvertretern für eine gehaltvolle Diskussion unzureichend sind (Pilz-Gruenhoff 1979, S. 28 f., Fabian 1977, S. 45, Rössner 1967, S. 32 ff., Frommer 2009, S. 38). Hufer (2001, o. S.) erachtet vier Vertreter unterschiedlicher Positionen auf dem Podium bereits für ausreichend, um die Gefahr des aneinander vorbei Redens zu minimieren. In der Auswahl der Diskutanten sollte zudem darauf geachtet werden, möglichst ebenbürtige Diskussionspartner hinsichtlich ihrer Sachkenntnis, ihres Ansehens in der Gruppe und ihrer Redegewandtheit zu suchen (ebd.). Schließlich sollen eventuelle Unterschiede

zwischen den Sprechern bezogen auf die genannten Faktoren die Aussagekraft der Beiträge einzelner Sprecher zur Klärung der Diskussionsfrage nicht schmälern.

Die Diskutanten sitzen entweder tatsächlich erhöht auf einem Podium / einer Bühne oder zumindest gut sichtbar für das Publikum in der Mitte oder frontal zur Klasse. Für Podiumsdiskussionen sind also technische Vorbereitungen notwendig. Dazu gehören die Bereitstellung der entsprechenden Raumorganisation, der Sitzordnung oder etwaiger Namensschilder (ebd.). Für eine effektivere Auswertung können einige Zuschauer die Diskussion u. a. unter inhaltlichen oder rhetorischen Aspekten protokollieren (Pilz-Gruenhoff 1979, S. 28 f., Fabian 1977, S. 45, Rössner 1967, S. 32 ff., Frommer 2009, S. 38). Die Diskussionsfrage sollte präzise aber nicht zu eng formuliert werden, sodass ein ausgewogenes Maß zwischen weitschweifiger und detaillierter Argumentation angestrebt wird (Hufer 2001, o. S.). Damit die Podiumsdiskussion nicht zur Aneinanderreihung von Monologen der Teilnehmer gerät, empfiehlt es sich einerseits das Publikum während der Diskussion durch die Möglichkeit, direkte Fragen zu stellen, zu aktivieren (Brühwiler 1994, S. 45). Feste Regeln verhindern dabei "Gegenreferate" aus dem Publikum (Hufer 2001, o. S.). Fragen könnten so erst gesammelt werden bevor das Podium zu Wort kommt. Ist eine stumme Publikumsbeteiligung während der Diskussion gewünscht, können schriftliche Anfragen auf zuvor verteilten Kärtchen gesammelt und an die Moderation weitergeleitet werden (ebd.). Brühwiler (1994, S. 45) schlägt vor, durch einen freien Stuhl auf dem Podium, auf dem einzelne Schüler aus dem Publikum Platz nehmen können, eine aktive Beteiligung des Publikums an der Diskussion zu gewährleisten. Andererseits kann auch ein Diskussionsleiter einer Aneinanderreihung von Monologen entgegen wirken. So fordern Frommer (2009, S. 37 f.) und Hufer (2001, o. S.) bei jeder Podiumsgröße einen Moderator, der nicht nur für faire Abläufe und die Rederechtvergabe sorgt. Er soll zudem die Podiumsteilnehmer mit provokanten Fragen aus der Reserve locken und sie zu den Diskussionsgegenstand betreffenden sowie Vorgängerbeiträge berücksichtigenden Äußerungen drängen. Dies erfordert eine intensive Vorbereitung des Diskussionsleiters, in der er sich genügend Sachkenntnis zum Thema und zu den Positionen der Diskutierenden verschafft (ebd.). Angesichts der über die bloße Aufgabe der Rederechtvergabe hinausgehende Bedeutung des Diskussionsleiters für das Gelingen einer Podiumsdiskussion ist von Rössners (1967, S. 33) Empfehlung, auf einen Diskussionsleiter bei Podiumsgrößen von bis zu vier Sprechern zu verzichten, eher abzusehen.

Hufer (2001, o. S.) betrachtet den Einstieg in ein neues Unterrichtsthema oder die Sicherung am Ende einer Unterrichtseinheit als geeignete didaktische Orte für Podiumsdiskussionen. Er benennt als didaktische Ziele einer Podiumsdiskussion:

- die Darstellung einer Kontroverse,
- die damit verbundene Information über die verschiedenen Argumente und Interessen,
- die Meinungs- und Willensbildung des Publikums,
- den Beitrag zu neuen, erweiterten Sichtweisen und bisher nicht in Betracht gezogenen Handlungsmöglichkeiten.

Berger (2000, S. 45 ff.) erachtet diese Diskussionsform als ideale Vorbereitung auf schriftliche Erörterungen, da sie das Argumentieren lebendig machen und gleichzeitig Sachverhalte für eine multiperspektivische Meinungsbildung aus den meist besonders konträren Sichtweisen der betroffenen Akteure beleuchten. Letzteres wird vor allem in häufig als Rollenspiel stattfindenden Podiumsdiskussionen erreicht (Rössner 1967, S. 58).

„Rollenspiel ist die Erfahrung eines Problems unter unbekannten Bedingungen, um eigene Gedanken zu erweitern und eigenes Verständnis zu entwickeln“ (Van Ments 1991, S. 17).

Während die Schüler in authentischen Diskussionen ihre eigene Sicht der Dinge vertreten dürfen, müssen sie in simulativen Diskussionen, also in *Unterrichtsdiskussionen in Rollenspielform* aus einer vorgegebenen Perspektive heraus diskutieren. Dabei übernehmen die Schüler eine Rolle, in die sie entweder im Sinne des *role-taking* hineinschlüpfen oder die sie innerhalb des Spielraums von *role-making* selbst bestimmen (Brenner / Brenner 2011, S. 146). Der Begriff der Rolle bezieht sich nicht unbedingt auf das tatsächliche Rollenverhalten, sondern auf die mit der Rolle verbundenen Erwartungen daran (Abraham 2008, S. 85, Peterßen 2001, S. 255 f.). Diese Erwartungen müssen einerseits beispielsweise in Rollenkarten konkret beschrieben werden (Haubrich 1978, S. 8, Van Ments 1991, S. 73), andererseits dürfen die Rollenbeschreibungen nur so ausführlich wie nötig sein, um die Kreativität der Spieler nicht einzuschränken (ebd.). Wie intensiv ein Schüler seine Rolle verkörpert, kann variieren. Grundler (2006, S. 84) nennt einige Merkmale, die den Grad der Rollenadaption erkennbar machen. So zeigt sich eine starke Adaption an die Spielfigur durch:

- die Übernahme fiktiver Namen,
- die Darstellung durch intonatorische bzw. sprachgestalterische Merkmale,
- die Nutzung konventionalisierter Gesten.

Je mehr Füllelemente wie Pausen, Versprecher oder Reparaturen als Zeichen alltäglicher Sprachgewohnheiten vorkommen, desto stärker ist die Adaption. Viele überlappende Gesprächsbeiträge zeigen ebenfalls eine starke Involvierung und somit hohe Adaption. Zeichen geringer Adaption sind indes ein gesenkter Blick oder peinliche Überreaktionen (ebd.). Für eine gelungene Rollenübernahme benötigt der Schüler genügend Empathie und kommunikative Kompetenz, um zu wissen, welches Verhalten in der jeweiligen Situation angemessen ist. Er benötigt auch genügend Rollendistanz, um früher in der Rolle übernommene Normen und Handlungsziele bei veränderten Situationen in Frage stellen zu können (Haubrich 1978, S. 8).

Im Folgenden werden drei Varianten von simulativen Podiumsdiskussionen beschrieben. Zu ihrem Beginn muss die Lehrkraft jeweils die Schüler auf die Rollenspielsituation einstimmen und den Wechsel von der natürlichen Unterrichtssituation signalisieren (Peterßen 2001, S. 257). Im Falle der ersten Variante, einer simulativen Podiumsdiskussion als Talkshow könnte die Lehrkraft zur Einstimmung zu Beginn die Erkennungsmelodie einer bekannten TV-Talkshow einspielen (Kuhn 2004, S. 143). Für die Gestaltung einer Talkshow sind drei Gruppen verantwortlich – der Moderator, die Gäste und das Publikum (ebd., S. 117 ff.). Dabei sollen nicht mehr als fünf Gäste teilnehmen, um inhaltliche Dopplungen zu vermeiden und die jeweiligen Grund-

positionen klar herausarbeiten zu können (ebd., S. 142). Während die Gäste auf dem Podium miteinander diskutieren, können die Schüler im Publikum entweder durch Fragen, Beifall oder Widerspruch mitdiskutieren oder auf Distanz gehaltene Beobachter sein. Beides in Kombination kann die Schüler überfordern (ebd., S. 121). Im Rahmen einer Talkshow werden aktuelle kontroverse Themen personalisiert, häufig emotionalisiert und mitunter unterhaltsam auf eine zentrale Fragestellung hin diskutiert. Das Ziel solcher Diskussionen liegt weder im Konsens noch in der Entscheidung. Vielmehr soll die Komplexität der Zusammenhänge bezogen auf den Diskussionsgegenstand sowie die Betroffenheit der in ihn verwickelten Akteure im Sinne einer Klärungsdiskussion dargestellt werden. Talkshows eignen sich daher für Themen, bei denen eine Betroffenheit der Schüler nur indirekt vorliegt (ebd., S. 119). Die simulative Podiumsdiskussion kann entweder als sachlicher Themen-Talk oder als Konfro-Talk stattfinden (ebd., S. 121). Doch sollte der rhetorische Schlagabtausch im Sinne einer Konfrontationsdiskussion (siehe 2.3.4.3) die inhaltliche Auseinandersetzung nicht völlig überlagern und zur schlechten TV-Kopie verkommen (ebd., S. 125).

Des Weiteren können simulative Podiumsdiskussionen innerhalb eines Planspiels (Brenner / Brenner 2011, S. 55 f.), Massing 2004, S. 163 ff., Klippert 2002, S. 23 ff., Meyer 1987, S. 367 f., Haubrich 1978, S. 11 ff., Coburn-Staeger 1977, S. 111 f.) oder in seiner verkürzten Variante innerhalb eines Entscheidungsspiels (Brenner / Brenner 2011, S. 210, Massing 2004, S. 174 ff.) geführt werden. Die Abläufe beider Rollenspielformen sind in den Abb. 8 und 9 zusammengefasst.

Zeit (6 Stunden)	Stunden	Phasengliederung	
		<i>Unterphasen</i>	<i>Hauptphasen</i>
	1 Stunde	Spieleinführung Informationsphase Ausarbeitungsphase	Vorbereitungsphase
	1 Stunde	Meinungs- und Willensbildungsphase	Spielphase
	2 Stunden oder 1 Doppelstunde	Interaktionsphase	
	1 Doppelstunde	Anwendungsphase (Konferenz-, Entscheidungsphase)	
		Distanzierungs- phase inhaltliche und methodische Auswertungsphase	Reflexionsphase

Abb. 8: Ablauf eines Planspiels

Quelle: Massing 2004, S. 171

Zeit	Stunden	Phasengliederung
(3 - 4 Stunden)	1 bzw. 2 Stunden	Spieleinführung
		Informationsphase und Willensbildungsphase in arbeitsteiligen Gruppen
30 Minuten	1 Doppelstunde	Konferenzphase mit Entscheidung
60 Minuten		Distanzierung und methodische und inhaltliche Auswertung

Abb. 9: Phasen des Entscheidungsspiels

Quelle: Massing 2004, S. 176

Plan und Entscheidungsspiele dienen als Ersatz für die Realbegegnung. In ihnen werden offene politische, ökonomische oder raumplanerische Problemsituationen pädagogisch-didaktisch vereinfacht, damit Schüler spielerisch in unterschiedlichen Interessengruppen unterteilt nach einer gemeinsamen Lösung suchen können (Klippert 2002, S. 20 ff.).

„Im Planspiel wird eine tatsächliche oder mögliche, vergangene, gegenwärtige oder zukünftige Situation ‚erlebt‘“ (Manthey 1990, S. 334).

Innerhalb des Geographieunterrichts könnten Fragen der folgenden drei Arten in Plan- oder Entscheidungsspielen diskutiert werden (Roberts 2003, S. 145):

- Fragen, die nach einer Entscheidung zwischen ‚ja‘ oder ‚nein‘ verlangen: „Soll an einem Ort x/y ein Supermarkt errichtet werden?“
- Fragen, die die Wahl eines bestimmten Standorts vorsehen: „Wo sollte eine Fabrikanlage gebaut werden?“
- Fragen, die eine Entscheidung aus mehreren Vorschlägen verlangen: „Welcher Vorschlag ist der Beste für die Entwicklung des hiesigen Küstenstreifens?“

Grundsätzlich sollte der Diskussionsgegenstand soweit aus dem Erfahrungsraum der Schüler stammen, dass sie den Status und die Funktion der vorgegebenen Rollen einordnen können und das behandelte Problem nicht unterschätzen (Manthey 1990, S. 36).

Die eigentliche simulative Podiumsdiskussion findet in Plan- und Entscheidungsspielen während der Konferenzphase zwischen den Vertretern der beteiligten Interessengruppen statt. Die Diskussion sollte mindestens 30 Minuten dauern. Die nicht an der Diskussion teilnehmenden Schüler erhalten Beobachtungsaufgaben für die anschließende Auswertung. Auch bei dieser simulativen Diskussionsform sollte ein Diskussionsleiter der Konferenz vorstehen. Zu Beginn der Diskussion stellen die Gruppensprecher zunächst ihre Position, die Verhandlungsergebnisse der Interaktionsphase mit den anderen Gruppen im Falle des Planspiels und ihre Problemlösungsoptionen vor. Es folgt die Diskussion der Vorschläge. Während Klippert (2002, S. 26) als mögliche Diskussionsziele in der Konferenz eine Entscheidung, einen Kompromiss, eine Vertagung der Konferenz oder eine Abgabe der Klärung verbleibender Fragen an einen fiktiven Ausschuss angibt, besteht Massing (2004, S. 172) zur Verdeutlichung des Entscheidungszwangs auf eine Entscheidung, die bei Überschreitung eines vorgegebenen Zeitlimits notfalls abrupt über einen

Mehrheitsbeschluss herbeigeführt werden muss. Die genannten Diskussionsziele sind einer inhaltlichen Pro-Contra Diskussion (siehe 2.3.4.2) zuzuordnen.

Alle drei simulativen Podiumsdiskussionsformen bedürfen einer intensiven Auswertung, die über die in 2.3.2.3 formulierten Auswertungsaspekte hinaus, vor allem die Schüler aus ihrer Rolle herausführt (Massing 2004, S. 173, Van Ments 1992, S. 80, Manthey 1990, S. 86, Haubrich 1978, S. 13). Daher sollte die Auswertung zeitnah nach Diskussionsschluss durchgeführt werden, damit sich die Teilnehmer an ihre Gefühle, Einstellungen und Reaktionen erinnern (Van Ments 1991, S. 111 ff.). Die Herausführung aus den Rollen kann durch physische oder symbolische Aktionen, wie Möbel stellen, Namensschildchen oder Abzeichen abnehmen oder eine kurze Pause einlegen, unterstützt werden (Van Ments 1992, S. 86). Danach muss den Beteiligten Gelegenheit gegeben werden, ihre Selbstbeobachtungsfähigkeiten weiterzuentwickeln. Dies sollte in drei Schritten geschehen (ebd., S. 79, Van Ments 1991, S. 111 ff.). Im ersten Schritt werden die Protagonisten aus Rollensicht nach ihren Reaktionen befragt. Hierfür ist es sinnvoll, die Rollentitel beizubehalten (Van Ments 1992, S. 85). Erst dann folgt die Befragung eventueller Helfer und Beobachter. Dafür sollen offene Fragen verwendet und sich auf einzelne Spieler konzentriert werden. Mögliche Fragen an die Protagonisten können sein (Van Ments 1991, S. 111 ff.):

- Wie hast du dich in deiner Rolle gefühlt?
- Hast du deine Aufgaben erfüllt?
- Wie hast du dich den anderen gegenüber verhalten?
- Wie beurteilst du dein Vorgehen?
- Welche Alternativen hattest du gehabt?
- Wie siehst du das Handeln der anderen?
- Welche Einstellungen hast du zu ihnen?
- Wie sehr haben sich deine Einstellungen, Gefühle und dein Verständnis durch das Rollenspielen geändert?

Anstelle dieser Fragen können auch Reaktionskarten genutzt werden, auf denen vorgefertigte Sätze vervollständigt werden. In dieser Phase geht es darum, Gefühle zu reflektieren und alternative Handlungsmöglichkeiten zu erkunden. Erst im zweiten Auswertungsschritt wird die Qualität der Darstellung bewertet, über missverstandene Anweisungen diskutiert bzw. auf Gründe oder Bewertungen von Einstellungen und Verhalten eingegangen. Diese Bewertung muss auf vor Diskussionsbeginn festgelegten Kriterien bezüglich:

- der Angemessenheit des gezeigten Verhaltens,
- des rhetorischen Geschicks bei der Rolleninterpretation,
- des nicht direkt beobachtbaren Grads der Empathie,
- der sich im Aus- und Durchhalten einer Meinungsverschiedenheit zeigenden Ambiguitätstoleranz

füßen (Abraham 2008, S. 83 ff.). Im dritten Schritt sollten gemeinsam Konsequenzen für zukünftige simulative Diskussionen geplant und Kriterien für deren Erfolgsprüfung bestimmt werden (Van Ments 1991, S. 111 ff.).

Als Begründung für den Einsatz einer simulativen anstelle einer authentischen Podiumsdiskussion ist die Vergegenwärtigung quasi-realer Konflikte zwischen bestimmten Interessengruppen zu nennen, bei denen die Schüler dennoch nicht unter dem Zugzwang einer realen Situation stehen (Abraham 2008, S. 83 ff.). Neben Empathie, die zu Mitgefühl und Verständnis der Beweggründe anderer und zu veränderten Einstellungen führen kann, können Schüler in simulativen Diskussionen die Äußerung wie auch die Kontrolle von Gefühlen und Meinungen üben, die in authentischen Diskussionen entweder nicht angesprochen oder zu denen sie sich in authentischen Diskussionen nicht bekennen würden. So trauen sich Schüler aus Rollensicht eher polemisch oder ironisch auf eine Gegenmeinung zu reagieren (ebd., S. 130, Van Ments 1991, S. 22 ff.). Simulative Diskussionen überwinden die Trennung schulischer Ausbildung von realen Lebenssituationen und verleihen theoretischem Inhalt Leben und Unmittelbarkeit, indem sie Probleme und Beziehungen informeller und formeller Gruppeninteraktionen porträtieren (ebd.). In simulativen Diskussionen können innerhalb kurzer Zeit alle wichtigen Argumente der für die Diskussionsfrage relevanten Perspektiven hervorgebracht werden. Dagegen spiegeln reine Schülerperspektiven in authentischen Diskussionen nur ein begrenztes Spektrum an Meinungen wider (ebd.).

Indessen sind aus den Ausführungen von Dubs (2009, S. 211), Peterßen (2001, S. 257), Van Ments (1991, S. 22 ff.) und Manthey (1990, S. 138) auch einige Einwände gegen den Einsatz simulativer Podiumsdiskussionen zu entnehmen. Simulative Diskussionen können zu Oberflächlichkeiten und sinnlosen Spielereien führen. Einerseits kann dies geschehen, wenn die Schüler mehr mit dem Verkörpern der Rolle als mit wissenschaftlichem Argumentieren beschäftigt sind. Andererseits können didaktisch begründete Vereinfachungen der Sachverhaltskomplexität eine irreführende oder ungenügende Informationsgrundlage für ernsthaftes und vernünftiges Argumentieren aus Rollensicht bieten. In solchen Situationen können gruppendynamische Prozesse entstehen, die sich von Seiten der Lehrkraft nur noch schwer kontrollieren lassen. Nicht nur die zusätzliche Phase der Rolleneinführung, als weiterer zeitaufwendiger Faktor, sondern auch das Bemühen um realitätsnahe simulative Podiumsdiskussionen können „zu einer solchen Fülle von Informationen, Abhängigkeiten und Alternativen gelangen, dass [beispielsweise] das Planspiel unter schulischen Bedingungen kaum noch durchzuführen ist“ (Massing 2004, S. 169).

Die organisatorische Diskussionsform im nächsten Unterkapitel findet auch eher als simulative Diskussion statt, da die Schüler in Debatten häufig eine Position vertreten müssen, die nicht ihrer eigenen Meinung bezüglich des Diskussionsgegenstands entspricht.

2.3.5.4 Debatte

„Debattieren bedeutet für mich, sich mit einem Thema auseinanderzusetzen und beide Seiten – sowohl Pro als auch Contra – zu betrachten. Würden alle Menschen immer beide Sei-

ten betrachten, würden viele Konflikte erst gar nicht aufkommen“ (Marcel Bonkowski, Klasse 10, Gymnasium Mellendorf, Landessieger Niedersachsen *Jugend debattiert* 2009 in Hielscher / Kemmann / Wagner 2010, S. 4)

Debatten sind besonders im angelsächsischen Sprachraum beliebte Diskussionsformate (Wohlrapp 2008, S. 316). Sie sind am ehesten den Pro-Contra Diskussionen (siehe 2.3.4.2) zuzuordnen, da sie meist auf eine Entscheidung mittels Mehrheitsbeschluss durch Abstimmung am Ende abzielen (Rössner 1967, S. 32, Pilz-Gruenhoff 1979, S. 30, Dieckmann 1981, S. 162, Mas-sing 1998, S. 443, Kuhn / Gloe 2004, S. 146, Hielscher / Kemmann / Wagner 2010, S. 14, Bren-ner / Brenner 2011, S. 205). Brühwiler (1994, S. 47) beschreibt auch eine Abstimmung am Ende, nennt die Debatte aber gleichzeitig eine gute Gelegenheit, dialektisches Denken zu üben. So können Spannungen zwischen konträren Gruppen nicht immer durch Abstimmung, sondern auch durch eine Synthese aufgelöst werden. Abraham (2008, S. 128) erachtet hingegen Debatten als ideal zum Einüben von Argumentationsfähigkeit, weil in ihnen der gute Willen zum Konsens institutionell fehlt. Die debattierenden Parteien müssen versuchen, möglichst viele Abstimmungs-berechtigte für ihre Vorschläge oder Positionen zu „gewinnen“. Damit der Drang zum „Sieg“ in häufig als Wettbewerb angelegten Debattierunden keine inhaltliche Konfrontationsdiskussion (siehe 2.3.4.3) bewirkt, sind Debatten streng geregelt. Brenner / Brenner (2011, S. 218) fügen diese strenge Regelung als Grund an, besonders emotionsgeladene Themen in Form von Debatten zu diskutieren, um ein Ausufern der Diskussion zu verhindern. Meist unter Leitung eines Vorsitzenden werden Debatten in konkrete Phasen unterteilt und mit festen Regeln bezüglich Gesamtdauer, Sprecherorganisation und Redezeiten durchgeführt.

Zur Verdeutlichung der Formenvielfalt hinsichtlich der Gestaltung einer Debatte werden zunächst einige Debattenformate kurz vorgestellt.⁵⁷ Eine bekannte Variante im Schulwesen ist *Jugend debattiert*. Hielscher / Kemmann / Wagner (2010) haben ein Begleitheft für Lehrkräfte entwickelt, um neben der Erläuterung der konkreten Regeln zu zeigen, wie die Debatte als Gesprächsform im Unterricht eingeführt und methodisch genutzt werden kann. Grundsätzlich stehen sich jeweils zwei Schülerpaare in der als Wettbewerb angelegten Debatte gegenüber. Sie vertreten entweder die Pro- oder die Contra-Position zu einem bestimmten Thema. Nach Abschluss der Debatte bewertet eine Jury die Schülerleistungen. Dabei erreicht das erfolgreichere Duo die nächste Debattierrunde.

Die Britische Parlamentsdebatte entspricht einer konkreten Vorlage aus der Politik (Bartsch / Hoppmann / Rex 2005, S. 107, Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung 2006, o. S.). Es gibt jeweils vier Redner auf der Pro- und auf der Contra-Seite. Abb. 10 zeigt den Ablauf und die genauen Aufgaben der einzelnen Redner während einer Britischen Parlamentsdebatte. In diesem Format fehlt das sonst für Debatten typische Merkmal der Abstimmung am Ende der Debatte (Bartsch / Hoppmann / Rex 2005, S. 107).

⁵⁷ Weitere Anregungen und Formate finden sich bei Langhammer (2006), Bartsch / Hoppmann / Rex 2005 und Hoffmann (2003).

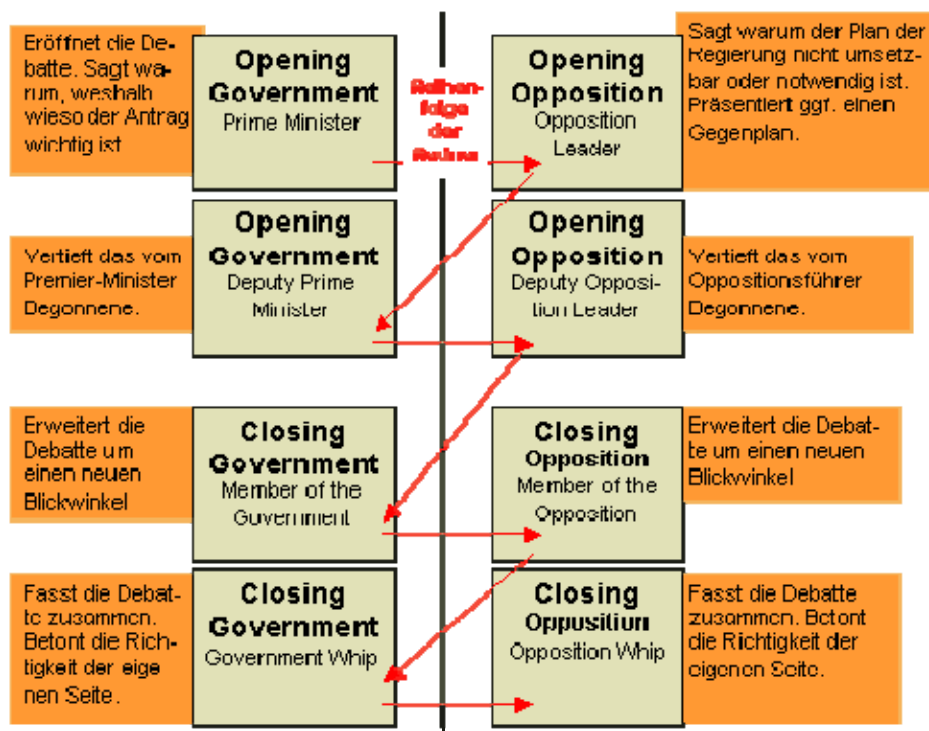


Abb. 10: Ablauf und Aufgaben der Redner während Britischer Parlamentsdebatte

Quelle: Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung 2006, o. S.

Eine andere häufig beschriebene Debattenform ist die Amerikanische Debatte (Wolf 2011, o. S., Völkel 2008, S. 105 f., Bartsch / Hoppmann / Rex 2005, S. 131, Hoffmann 2003, S. 13 f., Rode-Florin 2000, S. 50 ff., Gugel 2000, S. 169, Pabst-Weinschenk 1998, S. 129, Fabian 1977, S. 62). Anders als bei der Britischen Parlamentsdebatte kann die Sprecheranzahl zwischen drei bis sechs Sprechern pro Fraktion variieren. Zusätzlich wird eine Jury von maximal fünf Mitgliedern gebildet. Sie hat die Aufgabe vorab klare Beobachtungskriterien und –strategien hinsichtlich inhaltlicher, sprachlicher und taktischer Aspekte festzulegen, nach denen die Debattenbeiträge in einer anschließenden Auswertung beurteilt werden. Wie in Abb. 11 ersichtlich, erfolgt die Debatte in drei Debattierunden. In der ersten Runde tragen die Gruppen abwechselnd ihre Eingangsstatements vor, während sich der Redner gegenüber Notizen für spätere Reaktionen macht. Es folgt eine Pause, in welcher die Jury eine erste interne Auswertung vornimmt und die Debattierenden ihre Reaktionen auf die Gegenargumente besprechen. In der zweiten Runde darf die Reihenfolge der Redner nicht geändert werden. Es folgt eine Diskussion auf Dialogbasis. Hier versucht jeder Redner auf die Argumentation seines Gegenübers einzugehen. Nachdem der letzte Redner gesprochen hat, folgt eine freie Diskussionsrunde, in der spontane Meinungsäußerungen und Zwischenfragen erlaubt sind (Rode-Florin 2000, S. 52). Für diese Runde kann die vorherige Wahl eines Moderators hilfreich sein, der am Ende entweder ein Fazit zieht oder eine Abstimmung unter den Beteiligten durchführt (ebd., Gugel 2000, S. 169).

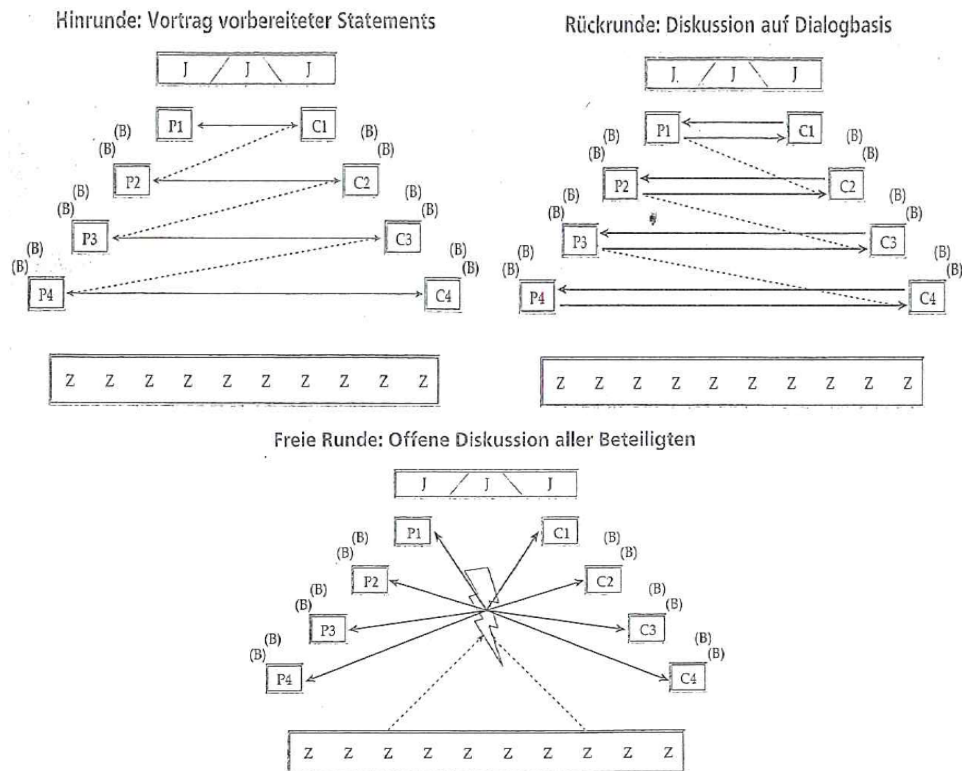


Abb. 11: Ablauf und Sitzordnung in einer Amerikanischen Debatte

Quelle: Rode-Florin 2000, S. 52 f.

Die Pro-Contra Debatte ist ein weiteres in der Literatur beschriebenes Debattenformat (Kuhn / Gloe 2004, S. 149 ff., Brenner / Brenner 2011, S. 218 f., Schleicher 2003, S. 32 f.). An ihr sind ein Moderator, jeweils ein Vertreter der Pro- und Contra-Seite, zwei bis vier Sachverständige und das Publikum beteiligt. Der Moderator führt die Abstimmung durch und achtet auf die Einhaltung der Spielregeln und Zeitvorgaben. Die Vertreter der Pro- und Contra Seite fungieren als Anwälte, die jeweils ein Eingangs- und Schlussplädoyer halten und durch geschicktes Befragen der Sachverständigen ihre Positionen begründen. Das Publikum gibt vor und nach der Debatte per Abstimmung eine Antwort auf die debattierte Frage. Damit werden Meinungsänderungen sichtbar, die auch Auskunft über die Überzeugungskraft der einzelnen Debattierenden geben. Mit der Erledigung konkreter Beobachtungsaufgaben bereitet das Publikum zudem die Auswertung der Pro-Contra Debatte vor. Der genaue Ablauf einer Pro-Contra Debatte ist in Abb. 12 ersichtlich. Dabei nehmen die Teilnehmer die in Abb. 13 dargestellte Sitzordnung ein.

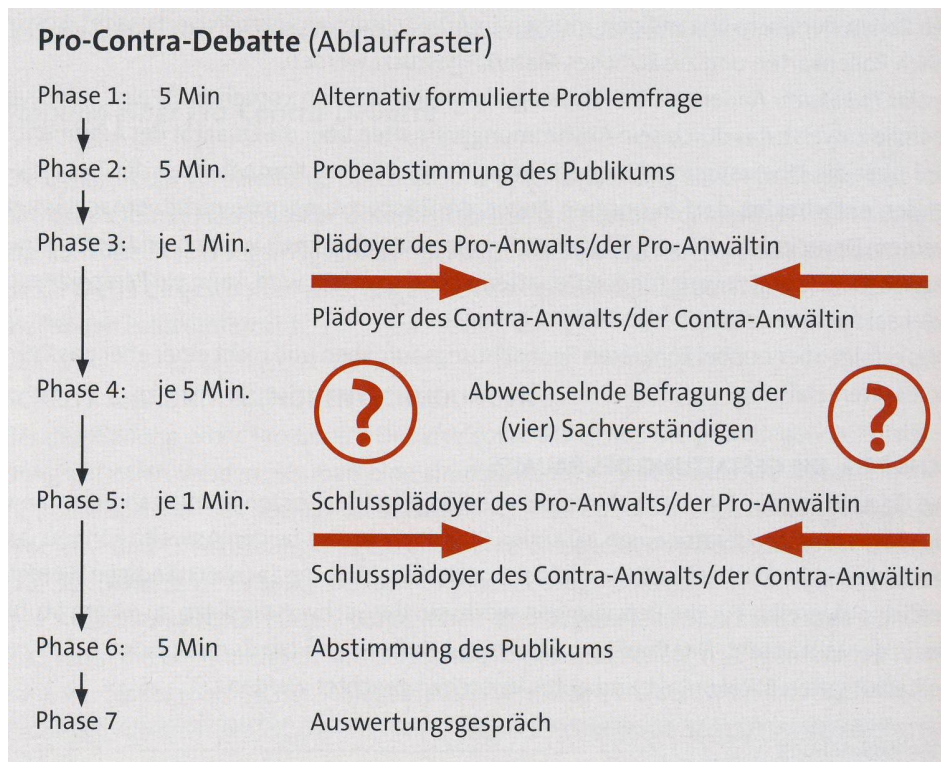


Abb. 12: Ablauf einer Pro-Contra-Debatte

Quelle: Kuhn / Gloe 2004, S. 150

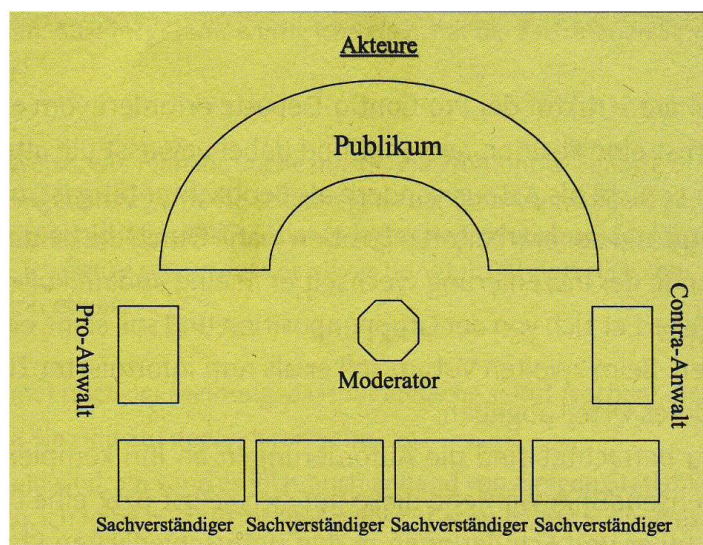


Abb. 13: Sitzordnung in einer Pro-Contra-Debatte

Quelle: Kuhn / Gloe 2004, S. 149

Digby (2008, o. S.) stellt die Debattenform der Ballon Debatte vor. Thema einer solchen Debatte könnte wie bei Digby (ebd.) die Bewertung verschiedener Überschwemmungsschutzmaßnahmen sein. Hierfür sollen neun Teilnehmer mit neun unterschiedlichen Positionen, in diesem Fall mit neun unterschiedlichen Überschwemmungsschutzmaßnahmen, ihre Daseinsberech-

tigung in einem Luft verlierenden Heißluftballon erklären. So muss nach jeder zeitlich begrenzten Debattierunde der Teilnehmer, der das Publikum oder eine gewählte Jury am wenigsten überzeugen konnte, den Ballon verlassen. Die letzte Person im Ballon ist dementsprechend diejenige, die ihre Position am überzeugendsten dargelegt hat.

Am Ende jedes Debattenformats steht eine intensive Auswertung, die besonders der Klärung folgender Fragen nachgehen sollte (Kuhn / Gloe 2004, S. 159, Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung 2006, o. S.):

- Wie ändern sich die Abstimmungsergebnisse (vorher – nachher)?
- Welche Konfliktlinien werden zwischen den Positionen sichtbar?
- Wie verhalten sich die Akteure in ihren Rollen?
- Was ist überzeugender: die Argumente selbst oder die Art ihrer Vortragsweise?

Die zitierten Debattenformate, in denen die Abfolge der Argumentationsbeiträge klar geordnet und vorher festgelegt ist, widersprechen einem Grundsatz von Diskussionen. Die Festlegung auf fachlich und rhetorisch vorbereitete Argumente als Merkmal dieser Debatten verhindert das für Diskussionen typische, allmähliche interaktive Erzeugen komplexer retroflexiver Argumente (Grundler / Vogt 2009, S. 490). Demgegenüber sind solche Debatten aufgrund ihrer formalen Beschaffenheit bei Lernenden durchaus beliebt und werden offenen Diskussionen kontroverser Themen häufig sogar vorgezogen. In einer Befragung von Studenten befanden 77 Prozent der Befragten, dass Diskutieren nach strengen Regeln und mit vorgegebenen Rollen Spaß macht. 82 Prozent der Befragten würden solche Diskussionsarrangements einer offenen Diskussion von kontroversen Themen sogar vorziehen (Fallahi 2007, S. 86). Auch in der Literatur werden einige entweder auf bestimmte Debattenformate bezogene oder für jede Form der Debatte gültige Vorteile im Vergleich zu weniger streng geregelten Diskussionsformen und offeneren Entscheidungsfragen beschrieben. So zeigen Debatten den Schülern einen konkreten Weg auf, um von ineffektiven verbalen Schlagabtauschen unter Gegnern hin zu konstruktivem Streit unter Partnern zu gelangen (Rode-Florin 2000, S. 50). Dabei lassen Regeln und Zeitvorgaben alle Schüler unabhängig ihrer Intro- bzw. Extrovertiertheit gleich zu Wort kommen. Die je nach Debattenformat bis zu sieben Minuten dauernde ununterbrochene Redezeit pro Sprecher erlaubt eine komplexe Darlegung der Sichtweisen und Zusammenhänge, die in ihrer Deutlichkeit in anderen Diskussionsformen nicht immer erreicht werden kann (Langhammer 2006, S. 8). Massing (1998, S. 443) schätzt Debatten vor allem als demokratische, parlamentarische Spielform, die die Urteilsbildung fördert. So zwingt die abschließende Abstimmung über eine Handlungsalternative am Ende die Schüler für die Durchsetzung ihrer Position, diese besonders intensiv zu durchdenken und plausibel zu begründen. Dabei setzen sich die Schüler für die eigene Überzeugungskraft gedanklich bereits in der Vorbereitung mit der Gegenposition auseinander, um Gegenargumente möglichst widerlegen oder zumindest relativieren zu können (Kuhn / Gloe 2004, S. 146 ff.). Bartsch / Hoppmann / Rex (2005, S. 10 ff.) erkennen insbesondere Chancen für die Förderung der Kommunikationskompetenz und Argumentationsfähigkeit in der stringenten Argumentation zur Überzeugung des Publikums in Debatten. Die Vertreter einer Position strukturieren bereits

vor der Debatte ihre Argumente nach Sach- und Wirkungsaspekt und legen bei Debattenformaten, in denen mehrere Personen eine Position vertreten, eine taktische Reihung der Argumente bei der Verteilung auf die Redner fest (Rode-Florin 2000, S. 50). Die Überzeugung des Publikums wird vor allem durch rhetorische Fähigkeiten entschieden.⁵⁸ In Debatten können Schüler daher ihre Eloquenz, ihre Schlagfertigkeit und ihren Sprachwitz testen bzw. verbessern und werden für Sprachfeinheiten sensibilisiert (Bartsch / Hoppmann / Rex 2005, S. 10 ff.).

„Wer sich im Debattieren regelmäßig übt, kann sich vielfältig rednerisch verbessern: Man lernt, das Thema zu treffen, sich kurz zu fassen und zum Punkt zu kommen, Gründe für die eigene Sicht anzugeben und die Gründe der anderen genau zu prüfen“ (Hielscher / Kemmann / Wagner 2010, S. 7).

Weitere Vorteile einer Debatte im Unterschied zu offenen Diskussionsformen ergeben sich für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler. Der Überzeugungswettstreit zwischen den Parteien fördert die Teamfähigkeit innerhalb einer Partei. Um einen runden, homogenen Eindruck zu hinterlassen, erfordert es zwischen den Vertretern einer Position in der Debatte gegenseitigen Verlass, Wissen über Stärken und Schwächen Einzelner, um diese geschickt einzusetzen oder zu kompensieren, sowie eine effektive Absprache und Koordination (Bartsch / Hoppmann / Rex 2005, S. 10 ff.). Nicht zu vergessen sind die Möglichkeiten zur Förderung interkultureller Kompetenz, wenn Debatten nach international anerkannten Mustern in Schuldebattierturnieren durchgeführt werden (ebd.).

Weniger als Nachteil einer Debatte, sondern eher als Bedenken bei der Entscheidung für die und Durchführung der Debatte sind die Anmerkungen der nachstehenden Autoren zu bezeichnen. So stellt Fallahi (2007, S. 86) in ihrer Untersuchung fest, dass sich nahezu die Hälfte der befragten Studenten zu einem Zeitpunkt in der Debatte verärgert oder frustriert fühlten, weil:

- sich einige Debattenteilnehmer trotz Regelung respektlos verhalten,
- die strenge Regelung sie an spontanen Reaktionen hindert,
- sie Meinungen vertreten müssen, die nicht ihrer persönlichen Ansicht entsprechen,
- einige Debattenteilnehmer nicht vorbereitet genug sind, um ebenbürtiges Debattieren zu ermöglichen,
- sie sich von ihren Gruppenmitgliedern ungenügend unterstützt fühlen,
- sie Hemmungen haben, sich in der Debatte zu äußern (ebd.).

Kuhn / Gloe (2004, S. 150 ff.) geben zu bedenken, dass bei der Gruppeneinteilung in Debattenformaten, in denen die abschließende Abstimmung in einem Publikum durchgeführt wird, die Gruppenmitglieder einer Position, die später nur durch einzelne Sprecher vertreten wird, während der Debatte nicht das Publikum bilden sollten. So stehe dieses Publikum vor komplexen Aufgaben. Die Doppelrolle als Gruppenmitglieder einer Debattierseite erfordere zunächst die Einarbeitung und Übernahme einer Position. Unabhängig von dieser Position müssten die Schü-

⁵⁸ Kemmann (2011) hat eine Unterrichtseinheit entwickelt, die mithilfe mehrerer Arbeitsblätter rhetorische Anweisungen und Hilfestellungen für Debattierende bietet, um mit fairen Mitteln zu überzeugen. Die hier erlernten Kommunikationsweisen können in künftigen, weniger geregelten Diskussionen nützlich eingesetzt werden.

ler während der Debatte allerdings für die Auswertung metakommunikative und methodische Aspekte beobachten und der Debatte inhaltlich objektiv folgen, um in der Abstimmung ein eigenes, kriterienbezogenes Urteil fällen zu können. Aufgrund dieser Schwierigkeit könne der Lernzuwachs in Debatten nicht durch die Abstimmungen am Anfang und Ende gemessen werden, da die eigenen, erarbeiteten Positionen meist beibehalten würden (ebd.). Des Weiteren sei bezogen auf den formalisierten Ablauf von Debatten die eingeschränkte Kommunikation zu bedenken, da häufig nicht unmittelbar auf Gegenargumente reagiert werden kann. Hingegen wird eher sprunghaft kommuniziert. Argumente werden nicht direkt entkräftet, sondern eher der Reihe nach einander entgegengesetzt (ebd.). Dies erfordert in gesteigertem Maße die Fähigkeit der Schüler, ähnlich wie bei der Formulierung eines Schlussplädoyers beispielsweise in der Pro-Contra Debatte, zur abstrahierenden (Re-) Formulierung der eigenen zentralen Argumente im Schlussplädoyer und der gegnerischen Argumente zu Beginn eines kritisierenden Einwandes. Lehrkräfte müssen sich der geschilderten Schwierigkeiten für Schüler bei der Durchführung dieser formal und methodisch zugespitzten Diskussionsform (Massing 1998, S. 443) bewusst sein und mögliche Unterstützungen oder Lösungen für eventuell auftretende Probleme der Schüler bereithalten. So könnte beispielsweise in Pro-Contra Debatten eine Unterbrechung vor den Schlussplädoyers, die eine gruppeninterne Erarbeitung der Plädoyers ermöglicht, hilfreich sein (Kuhn / Gloe 2004, S. 150 ff.).

Nachdem der Ablauf einer gelingenden Diskussion, ihn beeinflussende Faktoren sowie die geläufigsten inhaltlichen und organisatorischen Diskussionsformen dargelegt wurden, soll im nächsten Kapitel die Beschaffenheit geeigneter Diskussionsthemen im Geographieunterricht betrachtet werden, die die Bedeutung von Diskussionen nicht nur für kommunikative Lernzwecke, sondern auch für einen fachlichen Erkenntnisgewinn hervorheben.

3 Diskussionsthemen im Geographieunterricht

Im folgenden Kapitel werden zunächst allgemeine Bedingungen für geeignete Diskussionsthemen und Kriterien für die Formulierung treffender Diskussionsfragen erläutert. Anhand einiger dieser Bedingungen wird die Eignung der in den RLP Berlin und Brandenburgs ausgewiesenen Diskussionsthemen bewertet. Danach werden Taylors (2008) *geographical concepts* als ein möglicher Ansatz für die Beurteilung der Bedingung der Unterrichtsrelevanz in Diskussionen im Geographieunterricht vorgestellt.

3.1 Beschaffenheit geeigneter Diskussionsthemen

„Die Diskussionswürdigkeit eines Stoffes ‚aufzuspüren‘ und zu formen, das ist eine didaktische Kunst des Lehrers“ (Polzius 1992, S. 102).

Im Folgenden wird die Beschaffenheit geeigneter Diskussionsthemen formuliert, indem konkrete Sachverhalte und Bedingungen benannt werden. Polzius (1992, S. 100) nennt einen Unterrichtsinhalt diskussionswürdig, wenn er widerspruchsvoll, herausfordernd, problemorientiert oder provozierend formuliert ist und zum Problemlösen innerhalb dialogischer Kommunikation oder zu einem Meinungsstreit in kooperativer Auseinandersetzung auffordert. Diese Definition stellt heraus, dass nicht der Gegenstand, sondern die Art seiner Betrachtung zur Diskussion anregt. Insofern können Diskussionsthemen ganz unterschiedlicher Natur sein. Entscheidend ist, dass etwas infrage gestellt wird, das für sein Verständnis oder seine Klärung einer diskursiven Auseinandersetzung bedarf (Dillon 1994, S. 32).

“Students can discuss in all subject matters in all classes. [...] Where facts are not dubitable but agreed, there remain other grounds for discussing even hard facts, while even in hard sciences there remain things other than facts to discuss” (ebd., S. 33 f.).

So können Schüler selbst bei faktischen Aussagen hinterfragen, worin der Fakt besteht, wie er zustande kommt, welche Bedeutung er hat und wie mit ihm umgegangen werden soll (ebd., S. 34). Neben Fakten lassen sich auch wissenschaftliche Theorien, Konzepte, Meinungen, Hypothesen, Gesetzmäßigkeiten, Methoden und Schlussfolgerungen diskutieren (ebd.). Hinsichtlich der unter 2.2.3 thematisierten Dilemmadiskussion beschreibt Rhode-Jüchtern (1995, S. 21 ff.) zudem sechs Dilemmatypen, die in Diskussionen im Geographieunterricht behandelt werden können:

1. „Der Gewinn des einen ist der Verlust des anderen“: zwischen entweder / oder entscheiden zu müssen, bedeutet immer negative Konsequenzen für eine Partei
2. „Mir schenkt ja auch keiner was“: z. B. aufgrund von Mängeln Leistungen einfordern, obwohl man weiß, dass es dem anderen schlechter geht als einem selbst
3. „Wie man es macht, ist es verkehrt“: der Ausstieg aus einem schädlichen System führt schnell zu Verstrickungen in einem Neuen und erfordert eine Entscheidung zwischen rivalisierenden Wertesystemen

4. „Wer hat den größeren ökologischen Rucksack“: es gibt nicht *die* Wahrheit – es kommt immer darauf an, aus welcher Sicht man urteilt
5. „Ich alleine kann ja doch nichts ändern“: trotz Einsehen wird keine Konsequenz herbeigeführt, obwohl Handeln nötig ist
6. „Jeder soll nach seiner Fassung selig werden“: unterschiedliche Wertesysteme rechtfertigen unterschiedliche Handlungsweisen.

All diese Dilemmatypen stellen (unlösbare) Problemsituationen dar, die zumeist Aspekte der Umwelt betreffen und einen Konflikt darüber aufwerfen, welche Entscheidung die Richtige ist (Butt 2002, S. 190).

“The geography dilemma asks the students to consider what they value most about the environment, and also exposes them to the reality of intractable dilemmas, where any decision will lead to major drawbacks” Wood / Hymer / Michel (2007, S. 21).

Solche Dilemmata finden sich in der Geographie zuhauf (Klappbacher 2011, S. 34). Zwei Beispiele für mögliche Themen von Dilemmadiskussionen, in denen die Schüler die Sichtweise einer vorgegebenen Rolle vertreten sollen, sind (Wood / Hymer / Michel 2007, S. 21):

- der Ausbau einer Skiliftanlage zur Sicherung des Lebensunterhalts trotz Wissen um die Umweltgefährdung,
- der Bau einer Zementfabrik in artenreicher Landschaft, um Arbeitslosigkeit und Verfall der Region zu stoppen.

Egal aus welchem Bereich der Geographie oder welche Art von Sachverhalt diskutiert werden soll, allgemeine Voraussetzung für die Eignung eines Diskussionsthemas, das einerseits der Entwicklung der Kommunikationskompetenz dient, andererseits zu einem fachlichen Erkenntnisgewinn führt, ist die Erfüllung einiger grundsätzlicher Bedingungen. Zu diesen Bedingungen gehören (Frommer 2009, S. 30, Becker-Mrotzek / Schneider / Telting 2008, S. 9, Wood et al. 2007, S. 163, Passe / Evans 1996, S. 81, Wenzel 1995, S. 31 f., Dillon 1994, S. 32 ff., Polzius 1992, S. 100 f.):

- Unterrichtsrelevanz: Das Thema hat Bezug zum Fach bzw. RLP.
- Zugänglichkeit: Zum Thema sind ausreichend inhaltliches Wissen und die nötige Reife der Schüler zum Verständnis und zur Diskussion vorhanden.
- Reichhaltigkeit: Das Thema bietet in seiner Komplexität eine Möglichkeit zum Erkenntnisgewinn und breitgefächelter Verknüpfung mit bestehendem inhaltlichem Wissen.
- Strittigkeit: Das Thema lässt unterschiedliche Betrachtungsweisen zu, die durch Problembezug, Widerspruch, Provokation, etc. ein Diskussionsbedürfnis erzeugen.
- Interesse: Das Thema ist adressatenbezogen, indem es an die Interessen- und Lebenswelt der Schüler anknüpft.
- Aktualität: Das Thema gewährt durch seine zeitgenössische Problematik eine gewisse Realitätsnähe.

- **Konkretheit:** Das Thema kann zu einer Frage bzw. einem Sachverhalt komprimiert werden.

Im Folgenden soll die Bedingung der Unterrichtsrelevanz näher betrachtet werden. Mit Blick auf die im Untersuchungsraum geltenden Curricula zeigt sich, dass in den RLP für die Grundschule in Berlin und Brandenburg (MBS / SBS 2004) keine direkten Aufforderungen zur Diskussion bestimmter Themen gibt. Das bedeutet jedoch nicht, dass keines der in den RLP benannten Themen nicht innerhalb einer Diskussion behandelt werden könnte. So könnte beispielsweise die Anforderung die Notwendigkeit einer nachhaltigen agrarischen Landnutzung im Themenfeld „Das Norddeutsche Tiefland – von der Landwirtschaft geprägt“ zu begründen (ebd., S. 29), gemeinsam innerhalb einer Klärungsdiskussion nach Spiegel (2006a, S. 67) erfüllt werden. Im Folgenden werden jedoch nur Diskussionsthemen berücksichtigt, die von den Herausgebern der RLP als solche mit dem entsprechenden Operator „diskutieren“ gekennzeichnet sind. Derartige direkte Aufforderungen zur Diskussion finden sich in den RLP der Sek I und Sek II. In den Lehrplänen der Sek I sind die Themen einzelnen Themenfeldern zugeordnet, während in der Sek II Diskussionsthemen im Rahmen der Formulierung verbindlicher Anforderungen an abschlussorientierte Standards benannt werden. Diese Standards sollen während der Behandlung der Themenfelder „Siedlungsentwicklung und Raumordnung“, „Europa – Raumstrukturen im Wandel“, „Leben in der ‚Einen Welt‘ – ‚Entwicklungsländer‘ im Wandel“, „Ausgewählte Weltwirtschaftsregionen im Wandel“ erreicht werden. Die folgende Liste zeigt welche Themen die Schüler diskutieren sollen (MBS 2008, S. 24 ff., SBS 2006a, S. 22 ff., MBS 2011, S. 14 ff., SBS 2006b, S. 14 ff.):

Jahrgangsstufen 7 / 8:

- moderne und traditionelle Elemente in Staat und Gesellschaft, wie z. B. die Rolle der Frau (Themenfeld „Naher und Mittlerer Osten – ein Raum voller Spannungen“)
- Ursachen und Probleme der Unterentwicklung in Afrika (Themenfeld „Afrika südlich der Sahara – ein Raum großer Herausforderungen“)

Jahrgangsstufen 9 / 10:

- Problemfelder der inneren Struktur amerikanischer Städte (Themenfeld „Nord- und Südamerika – Kontinente der Gegensätze“)
- Interessenkonflikte mit dem Naturschutz sowie mögliche diesbezügliche Lösungsansätze (Themenfeld „Nord- und Südamerika – Kontinente der Gegensätze“, „Leben in den feuchten und wechselfeuchten Tropen“)
- Eingriffe des Menschen in sensible Ökosysteme (Themenfeld „Australien, Ozeanien und die Polargebiete“)
- raumpolitische Mittel und Maßnahmen zur Angleichung der Lebensverhältnisse in einer exemplarischen Region und der EU (Themenfeld „Deutschland in Europa“)

Sek II:

- soziale, ökonomische und politische Konflikte und deren Auswirkungen auf die Entwicklung von Räumen
- Interessenkonflikte bei Nutzungsansprüchen verschiedener Personen und Gruppen
- Möglichkeiten der Bewältigung und Lösung von anthropogen herbeigeführten ökologischen Problemen
- soziale, ökonomische und politische Konflikte und deren Auswirkungen auf die Entwicklung von Räumen
- Maßnahmen und Strategien zur Einhaltung der Menschenrechte
- Chancen des kulturellen Reichtums auf der Welt
- Bedeutung ethischer Kategorien (Normen und Werte) bei Entscheidungsfindungen.

Die Diskussion der meisten dieser Themen könnte nicht nur in der Geographie, sondern auch in anderen Schulfächern wie Politische Bildung, Geschichte, Ethik oder den Naturwissenschaften zum fachlichen Erkenntnisgewinn beitragen. So erscheint eine Diskussion zur Rolle der Frau im Nahen und Mittleren Osten ein ebenso relevantes Diskussionsthema für die Themenfelder „Recht und Gerechtigkeit“ oder „Mensch und Gemeinschaft“ des Ethikunterrichts in Berlin zu sein (SBJW 2012, S. 24 ff.). Schließlich sollen in diesen Themenfeldern Menschen in unterschiedlichen Kulturkreisen, Formen der Diskriminierung in der Gesellschaft und die Gerechtigkeit unter den Menschen behandelt werden (ebd.). Die Möglichkeit der Behandlung des Themas innerhalb eines anderen Schulfachs entspricht der Feststellung von Schultz (2012, S. 87), dass es kaum Gegenstände gibt, die Alleineigentum bestimmter Fächer sind. Gleichzeitig wird dadurch aber auch die Notwendigkeit deutlich, dass für die Legitimierung der Behandlung eines Gegenstandes in einem bestimmten Schulfach ein Erkenntnisgewinn bezogen auf diesen Gegenstand erzielt werden sollte, der nur durch die Betrachtungsperspektive dieses Faches zu erreichen ist. Das heißt die Diskussion der im RLP aufgeführten Themen muss unter der Betrachtung einer explizit geographischen Perspektive geschehen und zum Verständnis des Diskussionsgegenstandes oder zur Klärung der Diskussionsfrage einen Beitrag leisten, der nur im Geographieunterricht möglich ist. Uhlenwinkel (2013c, S. 20) vermisst genau diese Perspektive im deutschen Geographieunterricht, in welchem bestimmte Gegenstände zwar als geographierelevant bezeichnet werden, ihre tatsächliche Behandlung im Unterricht aber eher aus der Betrachtung aus anderen wissenschaftlichen Perspektiven geschieht, die für diesen Gegenstand ebenso relevant sind. Auch Schultz (2012, S. 87) fordert ein Umdenken, welches die Geographie als Modus der Welterschließung hervorhebt und somit vor weiterer Marginalisierung in Schulcurricula und gesellschaftlichem Bewusstsein bewahrt.

Als Grund für die fehlende geographische Perspektive im Geographieunterricht kann das Verständnis des Faches als „Brückenfach zwischen natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Denkweisen“ (DGfG 2012, S. 8) genannt werden. Ein ähnliches Verständnis impliziert der im Zusammenhang mit der Beschreibung von Geographie häufig verwendete Begriff der „Interdis-

ziplinarität“⁵⁹ im Sinne der Integration mehrerer wissenschaftlicher Denkweisen in einer Disziplin (Becker 2008, S. 6 ff.). Jedoch ist:

„Interdisziplinarität innerhalb einer Disziplin [...] ein Widerspruch in sich, und eine Disziplin, die sich konsequent als interdisziplinär versteht, muss zwangsläufig ein Identitätsproblem bekommen“ (ebd., S. 7).

Denn ein Fach ohne eigene fachliche Denkweise ist auf Dauer kein Fach (Uhlenwinkel 2013a, S. 27). Auch Lethmate (2005, S. 271) stellt in einer empirischen Untersuchung zur Implementierung von Geomethoden im Unterricht fest, dass die Fachperspektive, die sich auch in der Orientierung an strikten fachgemäßen Arbeitsweisen ausdrückt, im deutschen Geographieunterricht nachrangig ist. Mit Bezug auf Schrand (1978), Schmidtke (1992 / 1993), Köck (1997), Hupke (2000), Dierkes (2002), Hard (2003), Kaminske (2004) mahnt er, dass das Fachverständnis der Geographie als diffuse Disziplin ohne feste lernlogische Gesamtkonzeption dazu führt, dass sich sogar Geographielehrer immer weniger mit ihrem Fach identifizieren und die Schulgeographie immer weiter an den Rand des Fächerkanons rutscht (Lethmate 2005, S. 271 ff.).⁶⁰ Nach einer von Uhlenwinkel 2013 durchgeführten exemplarischen Befragung von Geographielehramtsstudenten der Universität Potsdam zum vermuteten Fremdbild der Geographie verweist sie auf die Wiederholung der von Hard / Wenzel (1979) empirisch ermittelten Attribute zur Beschreibung der Wahrnehmung von Geographie bei Studenten: Geographie wird noch immer als langweilig, veraltet, unsystematisch, beschreibend, überflüssig, unbrauchbar und leicht wahrgenommen (Uhlenwinkel 2013b, S. 4). Dieses Negativimage der Geographie unterstreicht die von Wald (2012, S. 1) in Anlehnung an Taylor (2008) formulierte Forderung nach einem abgrenzbaren und handhabbaren Konzeptmodell, das dem „Fach die dringend benötigte Identität verschafft, um im Fächerkanon und in der Lebenswelt für Schüler bedeutsam zu sein“, mehr denn je.

Uhlenwinkel (2013c, S. 19) und Vogler (2010, S. 52) verweisen auf den Kieler Geographentag 1969 als Ausgangspunkt für die sich entwickelnde Paradigmenvielfalt innerhalb der Disziplin. Sie ist eine Folge der Forderung damaliger Studenten anstelle der Länderkunde eine wissenschaftliche Grundlegung des Faches vorzunehmen. Seither haben sich viele Schulgeographien entwickelt, die Geographie zu einem recht weitläufigen Gebilde mit vielen Klammern, Nischen, Tummelplätzen, aber auch mit dem einen oder anderen Irrgang machen (ebd.). Wardenga (2002) zeigt die historische Entwicklung des Raumverständnisses auf und benennt dabei vier unterschiedliche Raumkonzepte, die für die Formulierung von Grundsätzen und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie von der Arbeitsgruppe Curriculum 2000+ der DGfG (2002, S. 5 f.) aufgegriffen wurden:

1. Raum als Container: Räume sind in sich geschlossene Wirkungsgefüge natürlicher und anthropogener Faktoren.

⁵⁹ Zur Beschreibung der Komplexität und des Problem einer einheitlichen Definition des Begriffs siehe Sukopp (2011, S. 13 ff.).

⁶⁰ Neben dem in dieser Arbeit vertretenen Geographieverständnis seien beispielhaft für weitere konkurrierende Auffassungen zur geeigneten Konzeption des Faches die Ansätze von Köck (1993) zur Vermittlung von Raumverhaltenskompetenz als hervorgehobenes Ziel des Geographieunterrichts, von Schmidt-Wulffen (1994) zur inhaltlichen Orientierung des Faches an epochalen Schlüsselproblemen und von Hemmer / Hemmer (2009) zur Räumlichen Orientierung als zentrales Bildungsziel anzuführen.

2. Raum als System von Lagebeziehungen: Betrachtet wird die Bedeutung von Standorten, Lagerrelationen und Distanzen für die Schaffung gesellschaftlicher Wirklichkeit.
3. Raum als Kategorie der Sinneswahrnehmung: Räume sind ‚Anschauungsformen‘, mit deren Hilfe Individuen und Institutionen ihre Wahrnehmungen einordnen und die Welt in ihren Handlungen ‚räumlich‘ differenzieren.
4. Raum als soziale Konstruktion: Hinterfragt wird wer unter welchen Bedingungen und aus welchen Interessen wie über bestimmte Räume kommuniziert und sie durch alltägliches Handeln fortlaufend produziert und reproduziert.

Vogler (2010, S. 52 f.) hat in Gesprächen mit Studenten festgestellt, dass das letzte und neuste Raumkonzept für sie schwer zugänglich ist. Uhlenwinkel (2013c, S. 30 f.) kommt zu dem Schluss, dass dieses Raumkonzept auch kaum in den von der DGfG formulierten Bildungsstandards vorkommt. Auch die meisten RLP der Bundesländer verharren in den Raumkonzepten 1 und 2 (ebd.). Die Beschränkung auf diese Raumkonzepte im Geographieunterricht führt dazu, dass Uhlenwinkel (2013a, S. 26) in einer empirischen Untersuchung mit Lehramtsstudenten für Geographie feststellt, dass sich deren Fähigkeit, geographisch zu denken, hauptsächlich auf die Wiedergabe von Fakten bezieht. Zur Analyse dieser Fakten mangle es den Studenten an der Fähigkeit eine entsprechende geographische Perspektive einzunehmen, weil ihnen in ihrer schulischen und universitären Ausbildung keine derartige Perspektive vermittelt wurde (ebd.).

Doch wie soll diese Perspektive konkret aussehen? Uhlenwinkel (2013c, S. 20) verweist hierfür u. a. auf die Entwicklung der Schulgeographie in Großbritannien. Auch hier ließ sich ein zunehmender Bedeutungsverlust des Schulfaches konstatieren. Weeden (2006, S. 4 f.) begründet diesen Bedeutungs- und Interessenverlust mit der Art, wie das Fach unterrichtet wird und der für Schüler nicht erkennbaren Progression, die Geographie für Schüler uninteressant und irrelevant macht. Der sich aus diesen Erkenntnissen ergebende Diskurs um mögliche Ansätze zur Entwicklung eines besseren Geographiebilds bei Schülern wird von Wald (2012, S. 1) als fundamentales Umdenken „hinsichtlich der Aufgabe, der Identität und der Strukturierung des Faches“ beschrieben. In dem britischen Manifest „*a different view*“, welches bei der jährlichen Tagung der *Geographical Association* 2009 erstmals präsentiert wurde, und den im Kontext dieses Diskurses von Taylor (2008) formulierten *geographical concepts* wird die von Uhlenwinkel (2013b, S. 4, 2013c, S. 20) geforderte geographische Perspektive formuliert und dem Fach eine Identität gegeben. Mithilfe dieses konzeptionellen Ansatzes soll Geographie Schülern helfen, die Welt und die in ihr auftretenden Phänomene besser zu verstehen. Dieses Ziel impliziert zwar auch ein großes (topographisches) Faktenwissen, dieses wird jedoch konsequent in die konzeptionellen Vorstellungen des Faches eingebunden (Uhlenwinkel ebd., S. 21). Im Folgenden sollen der theoretische Ansatz hinter den *geographical concepts* von Taylor (2008) sowie die einzelnen Konzepte erläutert werden.

3.2 Taylors *geographical concepts*

Als *eine* Reaktion auf den sich manifestierenden Bedeutungsverlust des Schulfaches Geographie in Großbritannien formuliert die britische Schulgeographin Liz Taylor (2008)⁶¹ einen theoretischen Ansatz zur möglichen Umgestaltung des Fachunterrichts, sodass er zukünftig als „*engaging, challenging and rigorous*“ (ebd., S. 50) wahrgenommen und eine Progression erkennbar wird. Für die drei benannten Adjektive gibt es zahlreiche Übersetzungen ins Deutsche, die als Quintessenz einen mitreißenden, anspruchsvollen und klar strukturierten Unterricht implizieren. Taylors Idee besteht darin, den Unterricht in Sequenzen aufzuteilen, in denen ein Gegenstand jeweils mit Hilfe eines für ihn erkenntnisgenerierenden geographischen Konzepts untersucht wird, wobei jedes so fokussierte Konzept wiederum auf die anderen Konzepte verweist (ebd.).

Als die wichtigsten und hilfreichsten Konzepte für das Schulfach nennt Taylor (ebd., S. 52) *place, space, time, diversity, perception / representation, change* und *interaction*. Taylor (ebd.) unterscheidet in Kern- und Hilfskonzepte. Dabei organisieren die Hilfskonzepte die Kernkonzepte. Uhlenwinkel (2013c, S. 23) nutzt für die Einführung dieser Konzepte in Deutschland anstatt *time* das in Großbritannien häufiger verwendete Konzept *scale*⁶², um eine inhaltliche Dopplung mit *change* zu vermeiden. Im Folgenden wird diese Handhabung weitergeführt. Ebenfalls im Sinne Uhlenwinkels (ebd., S. 22 f.) sind die Konzepte als Denkakte zu verstehen, die aus mehreren unzertrennlichen Komponenten zusammengesetzt sind. Die Komponenten können selbst Konzepte bilden, die sich aus anderen Komponenten zusammensetzen. Die Relevanz einer Komponente für das jeweilige Konzept muss stets überprüft werden. Schließlich dienen die Konzepte der Bearbeitung von Problemen, deren Verständnis und Lösung. Deshalb können veränderte Problemlagen andere Akzentuierungen und Definitionen der Konzepte nach sich ziehen (ebd.). Ein Konzept kann gleichzeitig zusammen mit anderen Konzepten als Komponenten eines Konzeptes einer nächst höheren Stufe gelten. In diesem Fall bilden die einzelnen genannten *geographical concepts* in ihrer Verbindung das Konzept der Geographie (ebd.). Uhlenwinkel (ebd.) betont, dass die einzelnen Konzepte in anderer Kombination und Akzentuierung auch in anderen Schulfächern vorkommen können. Geographisches Denken bezeichnet die kognitive Leistung, die genannte Konstellation von Konzepten zu nutzen sowie Zusammenhänge zwischen ihnen herzustellen, um bezogen auf die Unterrichtsinhalte Fragen zu identifizieren, Untersuchungen zu leiten, Informationen zu organisieren, Erklärungen zu liefern oder in Entscheidungsprozessen zu helfen (Lambert 2013, S. 174 ff.). Diese Denkweise unterscheidet sich fundamental vom einfachen Rezipieren geographischen Vokabulars (ebd., S. 174).

Werden der Definition eines Fachverständnisses von Geographie die *geographical concepts* zugrunde gelegt, müssen in Bezug auf die formulierte Bedingung der Unterrichtsrelevanz für geeignete Diskussionsthemen im Geographieunterricht die aufgeführten Themen im RLP so diskutiert werden, dass die Betrachtung mithilfe dieser Konzepte zu einem besseren Verständnis des

⁶¹ In der deutschen Übersetzung Taylors Beitrag (2011a) werden die Kernkonzepte weniger ausführlich behandelt und die Hilfs- zu Basiskonzepten umbenannt. Daher wird auf das Original zurückgegriffen.

⁶² z. B. von Jackson (2006) und Holloway / Rice / Valentine (2003)

Gegenstandes oder zur Lösung des in der Diskussionsthematik formulierten Problems beiträgt. Darüber hinaus werden Taylors (2008) *geographical concepts* im Rahmen dieser Arbeit genutzt, um basierend auf den folgenden Konzeptbeschreibungen die in den videographierten Diskussionen geäußerten Argumente auf ihren Bezug zur Geographie hin zu analysieren.

3.2.1 *Geographical concept: place*

Das Kernkonzept *place* wird von Uhlenwinkel (2013b, S. 4) mit *Ort* übersetzt. Bei dem Konzept handelt es sich um eine konstruktivistische Vorstellung eines *place*, welche besonders durch die Wahrnehmung und Repräsentation durch verschiedene Menschen definiert ist (Taylor 2008, S. 52). Sie äußert sich unter anderem durch ihre unterschiedliche Darstellung in den Medien (Uhlenwinkel 2013d, S. 182). Die Größe eines *place* kann beträchtlich variieren. Er muss aber mindestens so groß sein, dass er nicht auf einen Blick wahrgenommen werden kann (Uhlenwinkel 2013d, S. 183 mit Bezug auf Brooks / Morgan 2006). *Places* sind oft nicht eindeutig abgrenzbar und klar von anderen zu trennen, sondern gehen ineinander über bzw. bilden ein komplexes Muster (Uhlenwinkel 2013d, S. 182). Grundsätzlich besteht ein *place* aus drei Komponenten: seiner Lage, seiner Materialität und seiner Bedeutung (Uhlenwinkel 2013d, S. 182 mit Bezug auf Castree 2009). Taylor (2011b, S. 49) betont, dass ein *place* einen natürlichen oder künstlichen Ort, aber auch Individuen repräsentieren kann. Die Bedeutung derartig realer oder fiktiver Orte ist abhängig von den Zuweisungen, die einzelne Individuen oder soziale Gruppen ihm geben (Uhlenwinkel 2013c, S. 24). Die mit einem *place* vorherrschende Bedeutungszuweisung ist eine Frage der Machtrelationen zwischen den beteiligten Gruppen (Uhlenwinkel 2013d, S. 183 mit Bezug auf Lambert / Morgan 2010). Das führt dazu, dass bestimmte soziale Gruppen von der Nutzung bestimmter *places*, beispielsweise aufgrund ihrer Schichtzugehörigkeit oder ihrer Herkunft, ausgeschlossen sind (Uhlenwinkel 2013d, S. 183). Die Möglichkeit zur Veränderung dieser Machtrelationen bedeutet auch eine Möglichkeit zur ständigen Änderung der vorherrschenden Bedeutungszuweisung und Materialität eines *place* (ebd.). Einige Bedeutungszuweisungen erhalten jedoch gesellschaftliche Akzeptanz. Derart beständige Orte sind „vor allem Orte einer ständigen Pflege zwecks Erhalt der Elemente, die eine gesellschaftlich gewünschte Bedeutungszuweisung unterstützen“ (ebd., S. 187).

Places werden im Alltag produziert. Ihre geographische Perspektive erhalten sie erst, wenn das Zusammenspiel der ihnen zugrunde liegenden Konstrukte erfasst wird (ebd., S. 183 f.). Dafür ist ein epistemischer Bruch von der einfachen Beobachtung hin zur Beobachtung der Beobachtung notwendig (ebd.). Die unterschiedlichen Aspekte, die bei dieser Beobachtung betrachtet werden, verdeutlichen die Komplexität des Konzepts (siehe Abb. 14). Uhlenwinkel (ebd., S. 187 f.) weist darauf hin, dass die Thematisierung des Konzepts im deutschen Geographieunterricht bislang meist auf die Beschreibung der Lage, in Form topographischen Wissens, sowie die Nutzung von Fallbeispielen oder abstrakten Ortsbeschreibungen zur Behandlung geographischer Aspekte beschränkt bleiben.



Abb. 14: Die Komplexität des Konzepts *place*

Quelle: Brooks / Morgan 2006, S. 11 in Uhlenwinkel 2013d, S. 184

3.2.2 *Geographical concept: space*

Das Kernkonzept *space* betrachtet die Vernetzungen zwischen mehreren *places* und die daraus entstehende Vielfalt und Veränderung sowie die ihr zugrunde liegenden Macht- und Subordinationsstrukturen (Taylor 2008, S. 52, Uhlenwinkel 2013c, S. 25). Uhlenwinkel (2013b, S. 5) übersetzt *space* mit *Raum* und benennt als Ursprung dieser Konzeptvorstellungen den Ansatz des *spatial approach* bzw. der Raumstrukturforschung (Uhlenwinkel 2013e, S. 189). *Space* setzt sich ebenfalls aus drei Komponenten zusammen (ebd., S. 190 f.): Erstens sind es die bereits genannten Vernetzungen zwischen einzelnen *places*, die in ihren koexistierenden Relationen materiell selten fassbar sind. Zweitens setzt sich *space* aus einer Vielzahl simultan ablaufender Geschichten, also Ereignissen oder Prozessen zusammen, die sich gegenseitig beeinflussen und zum Wandel in den vernetzten *places* oder auch in den *spaces* selbst führen. Dies geschieht entweder durch die Implementierung einzelner Elemente eines *place* in einen mit ihm in Interaktion stehenden anderen *place* oder durch die Hinzunahme neuer *places* bzw. den Wegfall alter, nunmehr für die Vernetzung weniger relevanter *places*. Hier entstehen immer wieder neue (uneindeutige) Grenzen des *space* (Uhlenwinkel 2013b, S. 5). Daraus ergibt sich die dritte Komponente, die einen *space* nicht als fix, sondern immer nur als *story-so-far* beschreibt (ebd.).

Im Kontext der humangeographischen Diskussion besteht die geographische Perspektive dieses Konzepts in der Beschäftigung mit vier Arten des *space* – die empirische Konstruktion von *space*, der *flow space*, der *image space* und der *place space* (Uhlenwinkel 2013e, S. 191 ff. mit Bezug auf Thrift 2009). Die empirische Konstruktion von *space* geschieht oft individuell und alltäglich. Es geht um die Orientierung auf der dreidimensionalen Oberfläche der Erde (Lambert

2013, S. 177). Dafür steht eine Vielzahl von Hilfsmitteln zur Verfügung, die in der jeweiligen Situation und für den jeweiligen Zweck unterschiedlich brauchbar sind. Dazu gehören das Gradnetz der Erde, Zeitzonen (Uhlenwinkel 2013e, S. 191), aber auch moderne Orientierungs- und Leitsysteme (ebd. mit Bezug auf Zec 2002). Die Orientierung mit ihnen ist eine individuelle kognitive Leistung und verdeutlicht die individuelle Perspektive auf die Welt (Uhlenwinkel 2013e, S. 191). Derartige Raumkonstruktionen führen zu immer wieder neuen Ortsbestimmungen (Uhlenwinkel 2013c, S. 25). Der *flow space* hingegen beschäftigt sich mit den Bewegungen und Strömen zwischen Orten in Form von Handels-, Finanz-, Informations- oder Migrationsströmen (ebd.). Sie laufen meist gleichzeitig ab, verändern und überlagern sich, wenn äußere Bedingungen es erfordern oder ermöglichen (Uhlenwinkel 2013e, S. 192). Der *image space* setzt sich aus den verschiedenen Formen der visuellen Darstellungen des Raums, wie sie in der heutigen Zeit existieren, zusammen. Sie können gezeichnet, gemalt, fotografiert oder gefilmt sein und prägen die Raumvorstellungen der Schüler bereits vor Schuleintritt (ebd., S. 192 f.). Derartig manipulative Darstellungen, beispielsweise in Form von Werbeplakaten bilden für viele Schüler die erste Begegnung oder Primärerfahrung mit verschiedenen Räumen (ebd.). Der *place space* untersucht die Integration von Vorgängen im *space* in einzelnen *places*, die durch diese Vorgänge verändert werden und neue Identitätsmuster produzieren können (ebd., S. 193).

3.2.3 *Geographical concept: scale*

Das dritte Kernkonzept untersucht *places* und *spaces* auf verschiedenen Maßstabsebenen sowie die Interaktionen zwischen diesen Maßstabsebenen (Uhlenwinkel 2013c, S. 26, Taylor 2008, S. 52). *Scale* ist das einzige *geographical concept*, das als kartographisches Instrument für unterschiedliche Detailliertheit und Klassengrößen bei Kategorisierungen verstanden in den Bildungsstandards (DGfG 2012) verankert ist (Uhlenwinkel 2013b, S. 5). Für eine geographische Perspektive sind jedoch die Bedeutung einzelner Maßstäbe, die Vernetzung zwischen diesen Maßstäben und der andauernde Prozess der Maßstabskonstruktion viel bedeutender. Letzteres meint die Konstruktion von Maßstäben durch Akteure in Entscheidungsprozessen, die damit die Maßstabsebenen definieren, auf denen sie agieren (Uhlenwinkel 2013f, S. 196). Entscheidungen auf einer Maßstabsebene können Auswirkungen auf *places* und *spaces* anderer Maßstabsebenen haben, „ohne dass auf beiden Ebenen unbedingt dasselbe verhandelt würde“ (Uhlenwinkel 2013c, S. 26). Bei dieser Maßstabskonstruktion wird das Lokale oft als konkret oder vertraut empfunden, während das Globale eher abstrakt, übermächtig, dadurch aber auch als beruhigend wahrgenommen wird (Uhlenwinkel 2013f, S. 200). Mit dem Wissen um diese Wirkung kann in Entscheidungsprozessen der gewählte Maßstab zum politischen Akt geraten (ebd., S. 196).

Uhlenwinkel (ebd., S. 201) betrachtet die kritische Auseinandersetzung mit der Darstellung von Gegenständen und Themen auf verschiedenen Maßstabsebenen und die ihnen zugrunde liegenden Bedeutungen als wichtig, um Fehlvorstellungen zu vermeiden. Um die Interdependenz zwischen Globalen und Lokalem zu verdeutlichen, sollten globale Einflüsse in lokalem Umfeld thematisiert werden (ebd., S. 202). Dabei sollte die Thematisierung der einzelnen Maßstabsebe-

nen – lokal, regional, national, global – nicht wie bisher in Form konzentrischer Kreise oder Leitern geschehen, die wenig über die Vernetzung der einzelnen Maßstäbe aussagen. Die Behandlung verschiedener Maßstabsebenen etwa innerhalb eines Matroschka- oder Wurzelmodells verdeutlicht dagegen, welche Maßstabsgrößen sich aufeinander beziehen, wie sie miteinander in Verbindung stehen und zeigt die fehlende Möglichkeit der klaren Abgrenzung voneinander (ebd., S. 198).

3.2.4 *Geographical concept: diversity*

Eines der vier Hilfskonzepte, das die vorherigen drei Kernkonzepte weiter differenziert, ist *diversity*. Es wird mit Diversität übersetzt, obgleich es mit positiver Konnotation auch als Vielfalt oder negativ konnotiert mit Andersartigkeit beschrieben werden kann (Uhlenwinkel 2013b, S. 6, Schönhuth 2011, S. 52). Es untersucht die Diversität in Form von Unterschieden und Gemeinsamkeiten von *places* und *spaces* und vergleicht sie mit anderen (Taylor 2008, S. 51). Neben den Formen der Diversität sollen auch ihr Ursprung und ihre Folgen geklärt werden. „*We need not only to consider the ,what’ of diversity, but its ,why’ and its ‘so what’*” (Taylor 2011b, S. 51). Dafür müssen Diversität produzierende soziale, kulturelle, ökonomische und politische Prozesse betrachtet werden, die sich aus den spezifischen Interaktionen und Verhandlungen zwischen *places* ergeben (Lambert / Morgan 2010, S. 79).

Obwohl sich das Konzept in alle Bereiche der Geographie übertragen lässt (Taylor 2011b, S. 49), wird es bisher vor allem in Bezug auf das Verständnis sozial- und kulturgeographischer Vielfalt bzw. Andersartigkeit genutzt (Morgan 2009, o. S.). Dabei wird häufig ein kontrastierender Vergleich mit anderen Ländern, Personen oder Gruppen genutzt, um die eigene Identität zu formen bzw. zu stärken, indem sie von anderen abgegrenzt wird (Taylor 2011b, S. 49). Hierfür werden die Charakteristika der eigenen Gruppe oder des eigenen Landes als Norm wahrgenommen, von der sich andere *places* unterscheiden oder ihnen gleichen können. So können Weltbilder entstehen, die bei vereinfachter und nur nach außen gerichteter Betrachtung von Diversität zur Entwicklung und Etablierung von Stereotypen führen (ebd.). Ziel ist jedoch die Entwicklung eines hybriden Verständnisses von Diversität, das Verschiedenartigkeit weder als gut noch schlecht, sondern als gegeben und relativ betrachtet (Martin 2012, S. 117 ff.). Abhängig vom Kriterium kann ein *place* zu einer Gruppe gehören oder von ihr ausgeschlossen sein. Gleichzeitig kann er aber auch mehreren Gruppen angehören. Hierin zeigt sich neben den bereits deutlich gewordenen Komponenten des Konzepts – Identität und Klassifikation – seine dritte Komponente, die soziale Produziertheit (Uhlenwinkel 2013b, S. 6). So sind die Kriterien, die *places* in Gruppen einordnen, sozial produziert und konstruiert (Lambert / Morgan 2010, S. 83). Für ein hybrides Verständnis von Diversität sollten sich Lehrer und Schüler der Tatsache bewusst sein, dass sie durch die Beschränkung auf bestimmte Kriterien bei der vergleichenden Betrachtung von *places* eine Klassifikation vornehmen, die lediglich *eine* Möglichkeit von vielen darstellt (Taylor 2011b, S. 50). So besteht Diversität, wie im folgenden Unterkapitel näher erläutert, auch hinsichtlich der Wahrnehmung und Darstellung eines *place* (Kulick 2013a, S. 220).

3.2.5 *Geographical concept: perception and representation*

Das geographische Hilfskonzept *perception and representation* beschäftigt sich mit der Frage, wie Menschen die Welt in direkter oder medialer Erfahrung wahrnehmen und wie sie mit anderen darüber kommunizieren bzw. wie diese Wahrnehmung ihr Handeln beeinflusst und dadurch auch das Leben anderer (Taylor 2008, S. 51). Es verbindet die beiden ins Deutsche als Wahrnehmung und Darstellung übersetzten Konzepte aufgrund der Tatsache, dass konstruktivistisch gesehen das Eine ohne das Andere nicht existiert (Uhlenwinkel 2013b, S. 6). So wird jede visuelle und verbale Darstellung eines Sachverhalts in vielfältiger Weise interpretiert bzw. wahrgenommen (Wald 2013a, S. 224). Stets zweckgebundene Darstellungen und ihre Wahrnehmung werden einerseits von den zum Zeitpunkt ihres Entstehens für das Individuum zugänglichen Informationen, andererseits von dem sozialen, wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Kontext beeinflusst (ebd., S. 224 ff.). Die Wahrnehmung wird in einem subjektiven Konstruktionsprozess auch durch Ansichten, Wissen und Vorprägung des Wahrnehmenden beeinflusst (ebd.). So können dieselben verwendeten Begriffe oder Bilder je nach Bezugsrahmen unterschiedliche Bedeutungen erhalten (Uhlenwinkel 2013b, S. 6 f.). Dabei meint Bezugsrahmen *sämtliche die Wahrnehmung und Darstellung beeinflussenden Faktoren* (ebd.). Im Kontext desselben Bezugsrahmens können beispielsweise die Mitglieder einer sozialen Gruppe einen Sachverhalt gleich oder zumindest ähnlich wahrnehmen. Diese Wahrnehmung kann Außenstehenden hingegen fremd bzw. unverständlich sein (ebd., Wald 2013a, S. 226). Massey (2006, S. 46 ff.) macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass beispielsweise die Wahrnehmung in räumlichen Interessenkonflikten und die Bewertung möglicher Lösungsansätze für sie von dem Grad der persönlichen Involviertheit des Wahrnehmenden in den Konflikt, aber auch von der Konfliktdarstellung in den Medien beeinflusst wird. Die „Richtigkeit“ einer bestimmten Wahrnehmung und Darstellung kann an der realen Welt nicht überprüft werden, sondern hängt immer vom Auge des Betrachters ab (Uhlenwinkel 2013b, S. 6 f.). Deshalb bedarf es einer ständigen Reflektion und Hinterfragung der bisherigen Wahrnehmung und Darstellung auf verschiedenen Maßstabsebenen sowie der Konfrontation mit andersartigen Wahrnehmungen und Darstellungen. Ganz im Sinne der Diskussion ermöglicht eine solche Konfrontation eine multiperspektivische Betrachtung und Bewertung eines Sachverhalts und fördert gleichzeitig Ambiguitätstoleranz hinsichtlich unterschiedlicher Sichtweisen (Wald 2013a, S. 227). Deshalb fügt Wald (ebd.) den Aufgaben des Konzepts die Beantwortung der Fragen hinzu:

- a) Wie wird ein Sachverhalt von verschiedenen sozialen Gruppen gesehen?
- b) Warum wird der Sachverhalt von verschiedenen sozialen Gruppen so gesehen?

3.2.6 *Geographical concept: change*

Taylor (2008, S. 51) bezeichnet das geographische Konzept *change*, also Wandel als zentrales Phänomen in allen Bereichen der Geographie. Deshalb betrachtet sie *time*, als Dimension des Wandels als ebenso wichtig wie *place* und *space*. „Veränderungen treten in unterschiedli-

chen Anteilen zu verschiedenen Zeitpunkten an verschiedenen Orten auf“ (Wienecke 2013, S. 203). Einmal in Gang gesetzt, können sie weitere Veränderungsprozesse nach sich ziehen (ebd.). Dabei lassen sie sich nicht, wie früher in Bezug auf die soziale und wirtschaftliche Entwicklung von Staaten angenommen, als gleichgerichtete Entwicklung beschreiben. Sie sind wenig gleichgerichtet und kaum vorhersehbar (Uhlenwinkel 2013c, S. 28). Das Potential des Konzepts wird von Taylor (2008, S. 51) als Möglichkeit beschrieben, aus der Vergangenheit zu lernen, um Veränderungsprozesse in der Gegenwart und Zukunft zu verstehen und zu managen.

Uhlenwinkel (2013b, S. 7 mit Bezug auf Thrift 2009) nennt als Komponenten des geographischen Konzepts die Quellen, Ergebnisse, Prozesse und Morphologie des Wandels. Quellen können einerseits natürliche Faktoren, andererseits bewusste oder unbewusste Anstöße des Menschen sein (Wienecke 2013, S. 204). Ein natürlicher Faktor ist beispielsweise die geologische Beschaffenheit eines *place*, die bestimmte an ihm ablaufende Verwitterungsprozesse oder eine bestimmte Art seiner Bebauung ermöglicht oder verhindert. Menschliche Anstöße zum Wandel können von außerhalb einer Gesellschaft, von ihrem eigenen Bestreben zur Entwicklung oder von ihren Rändern herrühren (Uhlenwinkel 2013b, S. 7). Letzteres erklärt sich durch das Zusammentreffen verschiedener Kulturen, die zu Hybriden führen und den Kern der Gesellschaft beeinflussen (ebd. mit Bezug auf Dodgshon 1998). Ergebnis solch natürlicher oder menschlicher Anstöße kann eine:

1. Erweiterung oder Einschränkung eines Modells,
2. Inkorporation von Formen in eine neue, übergeordnete Struktur,
3. Addition von neuen zu bereits vorhandenen Formen,
4. zufällige, ungeplante Veränderung sein (Uhlenwinkel 2013b, S. 7).

Die zu diesem Ergebnis führenden Veränderungsprozesse können sowohl strukturell oder systemisch als auch individuell und handlungsbezogen oder eine Kombination aus beidem sein (ebd.). Die Morphologie dieser Prozesse, also ihr Auftreten, kann linear, plötzlich oder diffundierend beobachtet werden (ebd.).

3.2.7 *Geographical concept: interaction*

Das geographische Hilfskonzept *interaction* betrachtet in allen Bereichen der Geographie die Vernetzungen und Interdependenzen zwischen einzelnen Elementen (Taylor 2008, S. 51). Während sich dabei in der Physischen Geographie auf die Analyse sich gegenseitig beeinflussender und voneinander abhängiger Elemente beschränkt wird, beinhaltet das Konzept in der Humangeographie auch die Untersuchung der Machtrelationen, die den Relationen zwischen den Elementen zugrunde liegen (ebd.). Dabei können Machtrelationen sowohl zwischen sozial konstruierten Gruppen als auch zwischen den dominanten Sichtweisen in Wissenssystemen bestehen. Die Machtrelationen entscheiden darüber, wer, wie und wo unter welchen Bedingungen an den weltweiten Handels-, Finanz- und Informationsströmen teilnehmen kann (Uhlenwinkel 2013b, S. 6).

Das Konzept versucht einerseits Vernetzungen des Alltags, wie hybride Kulturen, Flugrouten oder Finanztransfers zu verstehen und zu klären (ebd.). Andererseits eignet es sich, um die Strukturen und Machtrelationen des Phänomens der Globalisierung und in diesem Zusammenhang die gegenseitigen Abhängigkeiten von *places* zu hinterfragen (Uhlenwinkel 2013g, S. 212 ff.). Denn auf der Entwicklungsleiter von weniger entwickelten Staaten hin zu globalisierten oder wirtschaftlich erfolgreichen Ländern profitieren letztere von ersteren, beispielsweise als Rohstofflieferant oder als billige Produktionsstätte, aber auch als Abnehmerländer. Grund dafür ist, dass es weder eine zeitliche Abfolge der Entwicklungsniveaus dieser Länder gibt, noch ein bloßes räumliches Nebeneinander, sondern die Entwicklungsniveaus dieser Länder ein sich stets gegenseitig bedingendes, vernetztes Konstrukt bilden, in dem fehlende Entwicklung eines Landes Bedingung für die fortschreitende Entwicklung eines anderen Landes ist (ebd., S. 214). Deshalb werden die Fürsprecher einer globalisierten Welt die Entwicklung weniger privilegierter Staaten nur solange vorantreiben, wie die bestehenden Machtverhältnisse erhalten bleiben. Dadurch sind die Möglichkeiten der weniger entwickelten Länder und vieler der in ihnen lebenden Menschen beschränkt. Das veranlasst mitunter Einzelne dazu, zu ihrer persönlichen Entwicklung auf andere Formen der Vernetzung, z. B. der (illegalen) Migration in höher entwickelte Länder zurückzugreifen (ebd.).

Im Folgenden werden die *geographical concepts* von Taylor (2008) beispielhaft zur Formulierung möglicher Diskussionsfragen zur Behandlung von Landschaftsveränderungen in Geökosystemen Europas durch natürliche Einflüsse im Themenfeld „Europa – Raumstrukturen im Wandel“ des RLP für die Sek II in Berlin (SBJS 2006b, S. 17) im Geographieunterricht genutzt. Sie zeigen zusammen mit den von Wald (2013b, S. 8) formulierten diskursiv zu beantwortenden Leitfragen für eine Unterrichtseinheit zu „Vulkanismus und Risiko“, dass auch Belange der Physischen Geographie Gegenstand einer Diskussion sein können. Allerdings sollte spätestens im Anschluss an die eigentliche Diskussion im Rahmen einer Diskussionsweiterführung thematisiert werden, inwieweit die bis dahin rein physisch-geographische Betrachtung des Diskussionsgegenstandes im Sinne eines Mensch-Umwelt-Systems persönliche Bedeutung für die Schüler erlangt. Schließlich soll anschlussloses Schulwissen vermieden und vernetzendes Denken gefördert werden. Zunächst offenbaren die Fragen aber einerseits die Diskussionswürdigkeit vermeintlich faktischer Sachverhalte, andererseits veranschaulichen sie die Perspektive, mit der im Geographieunterricht Diskussionsthemen behandelt werden sollten. Schließlich ist nicht ein Gegenstand an sich für eine fachrelevante Diskussion entscheidend, sondern die Perspektive, mit der er diskutiert wird. So könnten folgende Fragen innerhalb einer Klärungsdiskussion nach Spiegel (2006a, S. 67) im Geographieunterricht beantwortet werden:

- Welche Veränderungen bewirkt die globale Erwärmung auf Gletscher in Europa? (→ *place, scale, interaction, diversity, change*)
- Inwiefern unterstützen diese Veränderungen die Beurteilung der Auswirkungen des globalen Klimawandels von seinen Kritikern und Verfechtern? (→ *perception and representation, change, diversity*)

- Welche Auswirkungen haben die Veränderungen der Gletscher auf andere Geoökosysteme im Nahraum, in Europa und weltweit? (→ *space, scale, interaction*)

4 Teilzusammenfassung

Die theoretischen Ausführungen und empirischen Erkenntnisse der vorstehenden Kapitel zeigen unter anderem welche Vorzüge Diskussionen für die Entwicklung bedeutender Bildungsziele haben. Der gesprächskulturvolle, themenbezogene, multiperspektivische, verwobene Meinungsstreit zwischen Schülern und Lehrern zu geographierelevanten Themen vereint unter anderem die Vorzüge von Mäeutik und Themenzentrierter Interaktion. Besonders im Hinblick auf das zentrale Thema dieser Arbeit können Diskussionen förderlich auf die Entwicklung mündlicher Kommunikationskompetenz wirken. So schließt Kommunikationskompetenz auch die Fähigkeit zur Organisation und Leitung diskursiver Gespräche ein. Gerade die Argumentationskompetenz von Schülern wird in Diskussionen gefördert, da Schüler in ihnen stets dazu aufgerufen sind, vorgegebene oder persönliche Standpunkte zum Diskussionsthema zu beziehen, diese argumentativ zu begründen und zu verteidigen. Gleichzeitig müssen sie die Argumentation anderer abwägen, reflektieren und kritisieren, um gemeinsam die Bearbeitung und Lösung einer konkreten Diskussionsfrage voranzutreiben. Dabei lernen sie unterschiedliche Argumentationsmuster, -stile, -fehler und -taktiken kennen, können deren Wirkung ausprobieren und ihren Einsatz im Verlauf der Schulzeit für möglichst überzeugende Argumentationen perfektionieren. Gleiches gilt für die unterschiedlichen Arten des Zuhörens, wie verstehendes Zuhören, (inter)aktives Zuhören, kritisches Zuhören und rezeptives Zuhören, die in Diskussionen verlangt werden, sowie das Erkennen und Reagieren auf Zuhörfehler. Voraussetzung hierfür ist eine kompetente Anleitung und Unterstützung des Lehrpersonals. Diesem mangelt es jedoch der Empirie folgend häufig an entsprechenden Kenntnissen aufgrund ungenügenden Trainings in der eigenen Ausbildung.

Andere positive Aspekte von Diskussionen für die Kompetenzentwicklung der Schüler liegen in ihrer auf Gleichberechtigung angelegten Gesprächskultur, die den Unterricht nicht nur demokratisiert, sondern gleichzeitig wichtige Fähigkeiten der Demokratischen Handlungskompetenz, wie Perspektivenübernahme, Konflikt- und Kritikfähigkeit, politische Urteilsfähigkeit, Partizipation an der demokratischen Gesellschaft, Analysieren gesellschaftlicher Teilsysteme und Wissenschaftspropädeutik schult. In Diskussionen werden die Moralentwicklung, Werteerziehung und sozialen Fähigkeiten der Schüler gefordert und gefördert, indem Schüler in ihnen wertebasierte Entscheidungen unter Einhaltung bestimmter Normen, Werte und Regeln in hoher sozialer Kultur diskutieren sollen. Als besonders in Diskussionen im Geographieunterricht zu vermittelnde Werte gelten der Nachhaltigkeitsgedanke und der Naturschutz sowie die Entwicklung eines sozialen Verantwortungsbewusstseins. Diskussionen fördern auch die Entwicklung kognitiver Kompetenzen. Einerseits unterstützen sie den fachlichen Wissenserwerb, sodass an Diskussionen beteiligte Schüler in Interventionsstudien bessere Ergebnisse erzielen, als diejenigen der Kontrollgruppe, die nicht diskutiert haben. Begründet wird dieser Umstand zum einen

mit der sozialen Konstruktion von Wissen innerhalb von Diskussionen, welche die *Peergroup* als Informationsquelle und Bewertungsinstanz für ein vertieftes Verständnis der Thematik nutzt, zum anderen durch die diskursive Beschäftigung mit dem Sachverhalt, welche vernetztes Wissen zwischen bereits vorhandenen und neuen Informationen erzeugt. Andererseits fordern und fördern die unterschiedlichen Ziele von Diskussionen, wie Problemlösung, Entscheidungsfindung oder multiperspektivische Sachverhaltsklärung, und der Weg zum Erreichen dieser Ziele kritisches Denken sowie weitere damit verbundene kognitive Fähigkeiten. So sind das multiperspektivische und problemlösende Denken bereits in der jeweiligen Diskussionszielsetzung impliziert. Nicht zu vergessen, ist die Berücksichtigung der Schülerorientierung in Diskussionen, die den Unterrichtsgestaltungswünschen vieler Schüler entsprechen und dadurch deren intrinsische Motivation zur Mitarbeit stärken.

Für das Erreichen der genannten Bildungsziele in Diskussionen gibt es zahlreiche Umsetzungsmöglichkeiten mit verschiedenen Verfahrensweisen und inhaltlichen Zielsetzungen. Neben der inhaltlichen Unterteilung der Diskussionen nach Spiegel (2006a, S. 67) in Klärungs-, Pro-Contra- und Konfrontationsdiskussionen unterscheiden sich organisatorische Diskussionsformen in unterschiedlichem Maße hinsichtlich ihrer Durchführung, Regelgeleitetheit, Zielsetzung, vorherigen Planung, der Vorgegebenheit der in ihnen zu vertretenden Positionen und der an ihnen beteiligten Teilnehmerzahl. In diesen Diskussionen können die Schüler ihr kommunikatives Verhalten sowie ihre kognitive Leistung auch mit Hilfestellungen der Lehrkraft im Sinne des *Scaffoldings* verbessern. Dafür sollen alle Diskussionsphasen, wie sie dem für die empirische Untersuchung dieser Arbeit als Bewertungsrahmen zugrunde gelegten Diskussionsmodell von Polzius (1992) zu entnehmen sind, umfassend gestaltet werden. Demnach müssen Diskussionen inhaltlich, organisatorisch und metakognitiv vorbereitet sowie inhaltlich, methodisch und metakommunikativ ausgewertet werden. Die eigentliche Diskussion mit ihrem verwobenen Argumentationsprozess im Mittelpunkt kann in einer an die Auswertung anschließenden Weiterführung vertieft werden.

Gelungene Diskussionen verlangen die Berücksichtigung diskussionsbeeinflussender Faktoren, die für die inhaltlichen und organisatorischen Diskussionsformen verschiedene Bedeutungen haben. Essentiell für jede Diskussion ist die Formulierung einer konkreten Diskussionsfrage zu einem Thema. Das Thema selbst sollte die Bedingungen Schülerinteresse, Unterrichtsrelevanz, Zugänglichkeit, Reichhaltigkeit, Strittigkeit, Aktualität und Konkretheit erfüllen, um neben der förderlichen Wirkung auf die Kommunikationskompetenz der Schüler auch einen inhaltlichen Erkenntnisgewinn zu ermöglichen. Die eigentliche Frage sollte für eine möglichst ausführliche Beantwortung offen, prägnant und kurz formuliert sein sowie motivierend und diskussionsanregend wirken. In Diskussionen, die von einem Diskussionsleiter geführt werden, ist ihr Gelingen wesentlich von dessen Wahrnehmung und Bewältigung seiner Aufgaben abhängig. Außerdem können äußere Bedingungen, die die Diskussionszeit, Gruppenkonstellation, Raumgestaltung und mögliche Requisiten betreffen, den Verlauf einer Diskussion entscheidend prägen. In allen Diskussionsformen bestimmt die Einhaltung vereinbarter Diskussionsregeln über die niveauvolle Ausübung der Diskussionstätigkeit. Dabei kann in allgemeingültige Regeln und

spezielle Regeln für die einzelnen Diskussionsphasen und die darin vorherrschenden sprachlichen Handlungsmuster unterschieden werden. So beeinflussen konkrete Regeln zum fachlichen Bezug der Argumentationen die Unterrichtsrelevanz der Diskussion positiv, indem Schüler dazu angehalten werden „geographisch“ zu argumentieren.

Dieser Fachbezug kann durch die Betrachtung des Diskussionsgegenstandes mit einer durch die *geographical concepts* von Taylor (2008) definierten geographischen Perspektive sichergestellt werden. Zu dieser Perspektive gehören die geographischen Kernkonzepte *place*, *space*, *scale* und die sie organisierenden Hilfskonzepte *diversity*, *perception and representation*, *change* und *interaction*. Die qualitative Inhaltsanalyse in Kapitel 6 prüft, inwieweit dieser Ansatz zum Verständnis von Geographie bereits im Unterricht impliziert ist und ob sich die Argumentationen der Schüler in den videographierten Diskussionen im Sinne der Konzepte als geographisch beschreiben lassen. Zuvor sollen in Kapitel 5 die unter 2.2.6 angeführten Befunde zur mangelnden Häufigkeit von Diskussionen im Unterricht für den Geographieunterricht verifiziert oder falsifiziert werden. Es bleibt abzuwarten, inwiefern die Erklärungsansätze anderer empirischer Studien auch als Begründung für die Untersuchungsergebnisse dieser Arbeit gelten können.

5 Quantitative Erhebung zur Durchführung von Diskussionen im Geographieunterricht an Schulen in Berlin und Brandenburg

Die vielfältigen Potentiale von Diskussionen für die Erreichung unterschiedlichster Bildungsziele, allen voran die Förderung und Entwicklung von Kommunikationskompetenz, aber auch die konkreten Forderungen der Bildungsstandards der DGfG (2012, S. 22 f.) zum Einsatz von Diskussionen im Geographieunterricht und den an dieser Beobachtungsstudie teilnehmenden Schulen geltenden RLP⁶³ sprechen für den vermehrten Einsatz von Diskussionen im Geographieunterricht. Bislang fehlen jedoch entsprechende Forschungsergebnisse, die eine quantitative Aussage zur tatsächlichen Durchführung von Diskussionen im Geographieunterricht zuließen. Deshalb soll im folgenden Kapitel eine erste Überprüfung des Ist-Zustandes mit Hilfe von Unterrichtsbeobachtungen referiert werden. Dazu werden Durchführung und Resultate einer in Kooperation mit Alexandra Budke unternommenen Studie dargestellt. Die Teilergebnisse der Studie, die sich mit Argumentationen im Schriftlichen wie Mündlichen beschäftigen, sind der bereits veröffentlichten Studie zu Argumentationen im Geographieunterricht zu entnehmen (Budke 2012b). Dabei sind die für dieses geographiedidaktische Forschungsgebiet zentralen Fragestellungen der Untersuchung:

1. Wie häufig wird im Geographieunterricht diskutiert?
2. Gibt es in Abhängigkeit von Schulformen und Klassenstufen Unterschiede in der Häufigkeit?
3. In welchen Phasen des Unterrichts finden die Diskussionen statt?
4. Zu welchen Themen wird diskutiert?
5. Wie gestalten sich die Diskussionen?
6. Wie werden die Diskussionen ausgewertet?

Hypothetische Antworten auf diese Fragen lassen sich auf der Grundlage der bereits zitierten Studien in Kapitel 2 insbesondere unter 2.2.6 formulieren. Allerdings sind diese Studien selten mit einem Fokus auf den Geographieunterricht durchgeführt worden und oft sind sie auch nicht mehr aktuell. Deswegen werden an dieser Stelle Annahmen formuliert, die eher alltagstheoretischen Plausibilitäts- bzw. Erfahrungsscharakter haben. Dabei wird zum einen auf die Erinnerungen der Verfasserin an die eigene Schulzeit zurückgeblickt. Zum anderen werden Lehreräußerungen aus Interviews, die entweder im Rahmen dieser oder der mit Alexandra Budke gemeinsam konzipierten Studie durchgeführt wurden, berücksichtigt. Die so entwickelten den jeweiligen Forschungsfragen zugeordneten zu überprüfenden Annahmen lauten:

1. Diskussionen finden im Geographieunterricht nur selten statt.
2. a) Diskussionen im Geographieunterricht werden vor allem in der Sek II durchgeführt.
b) Diskussionen werden besonders am Gymnasium praktiziert.

⁶³ Geltende Standards in den Rahmenlehrplänen der Bundesländer Berlin und Brandenburg (MBS 2008, S. 15, 2006, S.14, SBJS 2006a, S. 13, 2006b, S. 14)

3. Diskussionen finden vor allem während des Einstiegs oder als Ergebnissicherung statt.
4. Diskussionen im Geographieunterricht beziehen sie sich vor allem auf humangeographische Themen, wie Fragen der Stadtentwicklung.
5. a) Diskussionen im Geographieunterricht entstehen selten spontan.
b) Die Schüler diskutieren meist aus einer vorgegebenen Rolle heraus.
c) Diskussionen im Geographieunterricht sind meist lehrerzentriert.
d) Diskussionen im Geographieunterricht werden häufig als Konfrontationsdiskussion ausgeführt.
6. Diskussionen im Geographieunterricht werden nur selten inhaltlich, methodisch und metakommunikativ ausgewertet.

Die erste Vermutung, dass im Geographieunterricht nur selten diskutiert wird, lässt sich zunächst durch Interpolation aus allgemeinen Studien stützen: Den Angaben von Dillon (1994, S. 27 ff.) zufolge, ist lediglich von einem Anteil von Diskussionen an der gesamten Unterrichtszeit von drei bis sieben Prozent auszugehen. Die etwa zehn Jahre ältere Studie von Hage (1985) legt einen noch niedrigeren Wert nahe. Daraus kann allerdings nicht notwendig auf eine graduelle Zunahme des Anteils der Diskussionen an der Unterrichtszeit geschlossen werden, denn auch die Angaben eines Großteils der befragten Lehrkräfte in Budke (2012b, S. 28) sprechen für einen sehr seltenen Einsatz von Diskussionen im Geographieunterricht. Im Vergleich zu dem unter 2.2 beschriebenen Potential dieser Unterrichtsform wäre ein derart geringer Einsatz allerdings als problematisch einzuschätzen.

Die Vermutung zum Diskussionseinsatz vorrangig in Klassen der Sek II und am Gymnasium ergibt sich aus der von Lehrkräften oft geäußerten Annahme, dass Schüler zunächst über eine gewisse Menge an gelerntem Fachwissen und über eine nötige geistige Reife verfügen müssen, bevor sie gewinnbringend diskutieren können. Für diese Begründung sprechen neben den in 2.2.6 dargestellten Hemmnissen beim Diskussionseinsatz, auch die Lehrerbefragung in Budke (2012b). Der Großteil der hierin befragten Lehrkräfte traut erst Schülern der Sek II das nötige Fachwissen, die Argumentationsfähigkeit und Toleranz gegenüber Meinungen Andersdenkender zu (ebd., S. 30). Dies bestätigt sich in den Aussagen von Lehrern, die während der Interviews im Anschluss an die videographierten Diskussionen im Geographieunterricht gemacht wurden:

„Sie [Schüler der siebten Klassenstufe] haben einmal nicht das Hintergrundwissen und dann das etwas strukturiertere Denken über die Notwendigkeit sich ein bisschen argumentativ austauschen zu können. Ich glaube das lernen sie erst im Laufe der Zeit in Geographie oder in anderen Fächern wie Deutsch und so. Auch was ein Argument ist, das haben die ja noch gar nicht vom Deutschunterricht in der siebten Klasse. Also das können sie so noch gar nicht“ (Zitat Lehrer 7).

„In jüngeren Klassen erscheint es mir in einigen Klassen jedenfalls so, dass die Schüler sich erstens nicht auf ihre Rollen einlassen und zweitens nicht genügend darin trainiert

sind, sich gegenseitig zuzuhören und darauf einzugehen, diese Informationen, die von anderen Schülern kommen, mit zu verarbeiten und umzusetzen“ (Zitat Lehrer 8).

Inwieweit sie mit dieser Einschätzung der Realität entsprechen, soll unter anderem in der anschließenden qualitativen Untersuchung in Kapitel 6 überprüft werden. Zudem sei darauf zu verweisen, dass die Lehrkräfte beider Zitate nicht eindeutig herausstellen, ob die fehlenden Kompetenzen der Schüler ein Resultat ihrer geistigen Entwicklung oder auf Vermittlungsversäumnisse der Schule zurückzuführen sind.

Die dritte Annahme zum vorrangig genutzten didaktischen Ort basiert auf Darstellungen der Literatur, in denen Diskussionen zwar in allen Unterrichtsphasen für denkbar, aber als besonders probates Mittel zum Einstieg oder zur Ergebnissicherung beschreiben werden (siehe 2.1), sowie auf der Feststellung, dass Lehrkräfte das Potential von Diskussionen zur fachlichen Kenntnisvermittlung oft unterschätzen (Budke 2012b, S. 29). Entsprechend weist die Aussage einer an der qualitativen Untersuchung dieser Arbeit teilnehmenden Lehrerin auf einen häufigeren Einsatz von Diskussion zur Sicherung hin:

„Wenn man beispielsweise ne Stunde gemacht hat und um den Anforderungsbereich drei dann noch zu erreichen, dann macht man halt ne Schlussdiskussion oder so“ (Zitat Lehrerin 1).

Die vierte Vermutung, dass tatsächlich stattfindende Diskussionen meist zu humangeographischen Themen geführt werden, liegt in Anbetracht der didaktisch aufbereiteten Unterrichtsvorschläge für Diskussionen zu geographierelevanten Themen in einschlägigen Fachzeitschriften⁶⁴ nahe. So beziehen sich Vorschläge für (simulativ angelegte) Diskussionen häufig auf geplante Bauvorhaben, die multiperspektivisch aus Sicht betroffener Akteure diskutiert werden sollen (z. B. Pez 2010, Budke / Wienecke 2008, Hägele 2007, Henkel 2007, Grosscurth 2006, Heier 2000). Der Blick in die gültigen RLP des Untersuchungsraums, verweist ebenfalls auf vorrangig humangeographische Diskussionsthemen (siehe 3.1). Schließlich erklärt ein an der qualitativen Untersuchung teilnehmender Lehrer, sich bei seiner Diskussionsplanung vorrangig an den Inhalten der RLP zu orientieren.

„Also ich gucke auf die Inhalte, die vom Rahmenlehrplan eingefordert werden. Da gibts ja auch schon Hinweise an welcher Stelle man das machen könnte und dann plane ich das richtig in den Unterrichtsablauf ein“ (Zitat Lehrer 5).

Die Ergebnisse der Lehrerbefragung von Budke (2012b, S. 30) weisen zudem auf häufigere Diskussionen zu Themen der Mensch-Umwelt Problematik.

Die einzelnen Annahmen hinsichtlich der Beantwortung der fünften Forschungsfrage ergeben sich als Konsequenz aus den theoretischen Ausführungen in Kapitel 2, obgleich sie teilweise den Ergebnissen anderer Studien widersprechen. So ist entgegen der Aussage in Budke (ebd.) davon auszugehen, dass Lehrkräfte das Aufkommen und den Verlauf von Diskussionen im Geographieunterricht selten spontan gestalten, sondern vielmehr aus Angst vor Kontrollverlust (siehe 2.2.6) detailliert planen. Dafür spricht auch die Fülle von didaktisch aufbereiteten Unterrichts-

⁶⁴ Betrachtet wurden Fachzeitschriften aus den Reihen *Praxis Geographie* des Westermann Verlags, *Geographie aktuell* des Aulis Verlag und *geographie heute* des Friedrich Verlags.

vorschlägen zu simulativen Diskussionen, die eher für den gut vorbereiteten Einsatz gedacht sind, da für sie meist eine intensive Planung notwendig ist. Zudem steht dem Eindruck des häufigen spontanen Aufkommens von Diskussionen die Tatsache gegenüber, dass von Lehrkräften als Diskussion wahrgenommene Unterrichtssequenzen oftmals nicht den theoretischen Kriterien einer Diskussion entsprechen (siehe 2.2.6). So gibt auch ein im Anschluss an eine videographierte Diskussion interviewter Lehrer auf konkrete Nachfragen zu, dass die von ihm als spontan aufkommend beschriebenen Diskussionen eigentlich als fragend-entwickelte Unterrichtsgespräche zu verstehen seien.

„Das ist öfter der Fall dieses gelenkte Unterrichtsgespräch. [Richtige Diskussionen] untereinander passiert eher selten“ (Zitat Lehrer 5).

Die Angst einiger Lehrkräfte vor Kontrollverlust in Diskussionen sowie vor etwaigen Defiziten der Kommunikationskompetenz der Schüler (siehe 2.2.1) lassen zudem vermuten, dass die Mehrheit der durchgeführten Diskussionen lehrerzentriert ist, d. h. auf der von Polzius (1992, S. 108 ff.) definierten Niveaustufe 1 stattfindet, auf der die Lehrkraft versucht, den Verlauf der Diskussion zu steuern und zu kontrollieren. Aus der Vermutung, dass Lehrkräfte besonders auf didaktisch aufbereitetes Diskussionsmaterial in Form von Rollenspielen zurückgreifen, ergibt sich zudem die Hypothese, dass Schüler im Geographieunterricht meist aus einer vorgegebenen Rolle heraus diskutieren. Bezüglich der inhaltlichen Gestaltung von Diskussionen im Geographieunterricht gemäß der Unterteilung nach Spiegel (2006a, S. 67) scheint es aufgrund der vermuteten Defizite in der Kommunikationskompetenz der Schüler und den allgemeinen, häufig von TV-Formaten des *Confrontainments* geprägten Vorstellungen vieler Lehrkräfte und Schüler von Diskussionen (siehe 2.3.4.3) plausibel, dass Diskussionen häufig als Konfrontationsdiskussionen durchgeführt werden. Auch die Erlebnisse einer an der qualitativen Untersuchung teilnehmenden Lehrerin sprechen zumindest teilweise für diese Vermutung. Zugleich bestätigt ihre Aussage die von Lehrkräften wahrgenommenen Unterschiede in den Diskussionsfähigkeiten von Schülern je nach Altersstufe.

„Also es ist schon aufgefallen, dass sie halt nicht so abgedriftet sind, wie ich es schon mal bei einer sechsten und siebten Klasse gesehen habe. Aber das ist halt einfach ein Altersunterschied, dass es dann so Richtung billiger Talkshow geht, dass es dann nur noch auf sentimentaler Ebene mit beschimpfen und so was geht“ (Zitat Lehrerin 3).

Die letzte Annahme begründet sich durch die Befunde in 2.3.2.3, dass inhaltliche, methodische und metakommunikative Auswertungen von Diskussionen selten und oberflächlich stattfinden. Budke (2012b, S. 30 f.) nennt als weiteren Grund die Befürchtung einiger Lehrkräfte, dass durch eine in die Auswertung integrierte Leistungsbewertung eine angstvolle Atmosphäre geschürt würde, die Schüler von der Diskussionsbeteiligung abhalten könnte. Grundsätzlich spricht ein pragmatisches Problem des Geographieunterrichts gegen eine intensive Diskussionsauswertung. Der gefühlte permanente Zeitmangel im Unterricht verlangt Abstriche in der Unterrichtsgestaltung, die aufgrund der fehlenden Wertschätzung der Auswertungsphase gerne dort vorgenommen würden (Polzius 1992, S. 86). Diese Vermutung wird durch die Aussage eines

interviewten Lehrers bestätigt, der nach der mangelnden Auswertung einer videographierten Konfrontationsdiskussion befragt wurde:

„Man muss einfach schauen, dass man das nächste Mal noch mal ganz grundsätzlich anfängt bei der Diskussion, erstmal vielleicht ganz und gar weg von den Inhalten. Aber das ist eigentlich das Problem, dass das eigentlich im Geographiebereich nicht laufen kann, weil wir nicht die Zeit dafür haben“ (Zitat Lehrer 6).

Bevor die unterschiedlichen Forschungsfragen empirisch beantwortet werden, wird im Folgenden die methodische Vorgehensweise bei der Datenerhebung und -auswertung erläutert.

5.1 Methodische Vorgehensweise

Um einen ersten Eindruck über die Häufigkeit und die Gestaltung geographierelevanter Diskussionen im Unterricht zu bekommen, sollte eine möglichst große Anzahl unterschiedlicher Geographiestunden beobachtet werden. Da die Möglichkeiten eines einzelnen Beobachters begrenzt sind, protokollieren mehrere Beobachter mithilfe desselben Beobachtungssystems den Geographieunterricht an verschiedenen Schulen systematisch. Beobachter sind 38 Lehramtsstudenten der Universität Potsdam, die im Rahmen ihrer Ausbildung im Master Studiengang im Wintersemester 2009-2010 und Sommersemester 2010 ihr Praxissemester absolvieren. Die Beobachtungen finden während der Hospitationsstunden statt. So können 1414 Geographiestunden an Schulen unterschiedlicher Schulformen in Berlin und Brandenburg erfasst werden. Die dennoch starke Konzentration auf den Geographieunterricht an Gymnasien begründet sich durch die vermehrte Studienrichtung der teilnehmenden Beobachter, welche größtenteils das Lehramt an Gymnasien anstreben und deshalb auch an einem solchen ihr Praktikum ableisten. Trotz der relativ großen Zahl beobachteter Stunden ist diese Stichprobe weder für den Unterricht der beiden Bundesländer noch für Gesamtdeutschland repräsentativ. Letzteres insbesondere deswegen nicht, weil der Unterricht bundesweit durch verschiedene RLP und daraus abgeleitete schulinterne Curricula geprägt wird. Hinzu kommen allgemeine Aspekte wie die unterschiedlichen Lehrerpersönlichkeiten und Klassenkonstellationen sowie individuelle Schülerleistungen.

Generell ist die Frage der Repräsentativität von Stichprobenumfängen unter Statistikern viel diskutiert und bislang bezüglich eines festen Richtwerts ergebnislos (Bortz / Döring 2006, S. 604). Von der Lippe (2011) sowie Prein / Kluge / Kelle (1994) befassen sich mit der Problematik und Repräsentativität kleiner Stichproben. Eines der von ihnen betrachteten Probleme ist der von einigen Statistikern als unzulässig erachtete, für die Überprüfung der Forschungsannahmen dieser Arbeit dennoch in einigen Fällen genutzte Chi-Quadrat-Anpassungstest für kleine Stichproben (ebd., S. 8), obgleich auch hier konkrete Angaben für Mindeststichprobengrößen offen bleiben. Trotz der Kritik rechtfertigen Prein / Kluge / Kelle (ebd., S. 27) die Nutzung des Chi-Quadrat-Tests in kleinen Stichproben:

„Angesichts des Fehlens methodologischer Alternativen ist also beim Einsatz von Datenvergleichen und Anpassungstests zwar extreme Vorsicht geboten, wenn hieraus die generelle Unverzerrtheit von Datensätzen abgeleitet werden soll; es erscheint jedoch uneinsich-

tig, warum ein Verfahren, das in bestimmten Situationen in der Lage ist, Verzerrungen aufzudecken, in der Forschungspraxis keine Anwendung finden sollte.“

Insofern scheint die Anwendung dieses Verfahrens zumindest für stärker besetzte Zellen dieser Untersuchung legitim. Der Chi-Quadrat-Test gibt Auskunft darüber, ob ein beobachtetes Verteilungsmuster zufällig entsteht. Er besagt, dass, falls eine Prüfgröße größer ist als der tabellierte Wert χ^2 , eine entsprechende Hypothese H, die beispielsweise von keinen Unterschieden bezüglich der Häufigkeiten von Diskussionen in verschiedenen Schulformen oder Klassenstufen ausgeht, abgelehnt werden muss und ihre Alternative A, die diesbezüglich signifikante Unterschiede annimmt, dagegen als bewiesen gilt. Ist die Prüfgröße jedoch kleiner als der tabellierte Wert, muss die Hypothese beibehalten werden, obgleich sie nicht bewiesen ist. Dies drückt sich in mathematischen Formeln wie folgt aus, wobei Chi mit dem Dach der geschätzte Chi-Wert ist:

$\chi^2 > \chi^2_{1-\alpha} \rightarrow A \text{ bewiesen, } H \text{ ablehnen} / \chi^2 < \chi^2_{1-\alpha} \rightarrow H \text{ beibehalten}$

Die Bestimmung der Prüfgröße erfolgt mit folgender Formel, wobei i der jeweilige Beobachtungswert, B ein beobachtetes Ereignis und E ein zu erwartendes Ereignis entsprechend der Verteilungsannahme ist:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^n \frac{(B_i - E_i)^2}{E_i}$$

Für die Festlegung des Signifikanzniveaus α , das die Wahrscheinlichkeit beschreibt, dass irrtümlich die Alternative angenommen und die Hypothese abgelehnt wird, werden 5 Prozent also $\alpha = 0,05$ angelegt, um die Irrtumswahrscheinlichkeit möglichst klein zu halten. Ein abschließender Vergleich der Prüfgröße mit dem tabellierten Wert der Chi-Quadrat-Verteilung ($1-\alpha = 1-0,05 = 0,95$) gibt nun beispielsweise Auskunft darüber, ob die Verteilungsart zwischen der Häufigkeit von Diskussionen im Geographieunterricht und der Schulform bzw. Klassenstufe hinsichtlich dieser Merkmale signifikante Unterschiede zeigt.

Zur Einhaltung der Gütekriterien bei der Datenerhebung und -auswertung richtet sich die Gestaltung des Beobachtungsschemas nach den Anforderungen für ein derartiges wissenschaftliches Forschungsinstrument (stellvertretend Martin / Wawrinowski 2003, S. 60 ff., Grümer 1974, S. 43). Es beabsichtigt Grundlage für eine vergleichbare Erhebung und Auswertung quantitativer und qualitativer Daten mehrerer Beobachter zu schaffen, durch die Einblicke in den Stand der Nutzung und Durchführung von Diskussionen im Geographieunterricht gewonnen werden können. In der Gestaltung zu berücksichtigende Punkte sind daher:

- eine einfache Handhabung,
- eine übersichtliche Darstellung der Beobachtungsergebnisse,
- eine einfache Unterscheidung zwischen einzelnen Beobachtern und Schulformen,
- eine vorausgegangene theoretische Konzeption der Beobachtungsvariablen,
- eine an die Wahrnehmungsfähigkeit angepasste überschaubare Anzahl an Beobachtungsvariablen,
- eine Unterteilung in konkrete Beobachtungsvariablen, deren Merkmalsausprägungen einer inhaltlichen Diskussionsform bzw. Niveaustufe zugeordnet werden können,

- durch klare Definitionen festgelegte beobachtbare Merkmalsausprägungen der einzelnen Beobachtungsvariablen,
- die Möglichkeit zur eigenständigen Erweiterung der Beobachtungsvariablen durch einzelne Beobachter,
- der Einsatz einer neutralen Bewertungsmöglichkeit bei schwierig einzuordnenden Beobachtungen, um verzerrte Beobachtungsergebnisse durch Zwang zur Entscheidung zu verhindern,
- zwischenstufige Ratingskalen, die trotz uneindeutiger Beobachtung die Zuordnung zu einer überwiegenden Merkmalsausprägung ermöglichen.

Unter Berücksichtigung dieser Anforderungen an das Forschungsinstrument entsteht ein zweigliedriges Beobachtungssystem (siehe Anhang), welches im ersten Teil eine allgemeine Einschätzung des Geographieunterrichts bezüglich des Vorkommens von mündlichen und schriftlichen Argumentationssequenzen im Sinne eines „niedrig-inferenten“ Beobachtungsbogen bzw. Ereignisstichprobenverfahrens nach Helmke (2010, S. 288 ff.) mit geringem Entscheidungs- und Ermessungsspielraum zulässt. Dabei beschränkt sich die Vorgabe nur auf Basisdimensionen und Leitbegriffe. Im Vergleich dazu stellt die Beurteilung der Beschaffenheit der beobachteten Diskussionen mittels Ratingbogen im zweiten Teil ein „hoch-inferentes“ Verfahren dar. Dementsprechend werden für die Beobachtungsvariablen Bewertungskriterien und Qualitätsdimensionen formuliert, deren Einzelratings den Niveaustufen nach Polzius (1992, S. 108 ff.) und inhaltlichen Diskussionsformen nach Spiegel (2006a, S. 67) zugeordnet werden können. Die Bewertung der einzelnen Variablen bezieht sich auf die gesamte beobachtete Diskussionssequenz. Die Anzahl der Abstufungen in den Ratingskalen beträgt jeweils fünf, von denen jeweils zwei Ratings Zwischenstufen darstellen.

Tab. 5: Beschreibung der Niveaustufen mithilfe der Beobachtungsvariablen

	Niveaustufe 1	Niveaustufe 2	Niveaustufe 3
Diskussionsführung	(eher) lehrerzentriert	trifft beides zu	(eher) schülerzentriert
Argumentationsformulierung	für Einschätzung zweitrangig	(eher) einfach	bezugnehmend – komplex
Gesprächsverhalten	für Einschätzung zweitrangig	(eher) unkooperativ	(eher) kooperativ
Gesprächsstil	für Einschätzung zweitrangig	(eher) unsachlich	(eher) sachlich

Quelle: Eigene Darstellung

In Tab. 5 und 6 sind die Merkmalsausprägungen für die Unterscheidung der beobachteten Diskussionen nach Niveaustufen (siehe 2.3.2) und inhaltlichen Diskussionsformen (siehe 2.3.4) aufgeführt. In Fällen, in denen die Diskussionseinschätzungen nicht stringent den beschriebenen Definitionskriterien folgen, wird eine abschließende Einordnung einer Diskussion entweder anhand eines besonders prägnanten Kriteriums getroffen oder gänzlich aus der Wertung ausgeschlossen.

Tab. 6: Beschreibung inhaltlicher Diskussionsformen mithilfe der Beobachtungsvariablen

	Klärungs- diskussion	Pro-Contra- Diskussion	Konfrontations- diskussion
Problembetrachtung	(eher) multidimensional	(eher) zweidimensional	beides möglich
Gesprächsstil	(eher) sachlich	(eher) sachlich	(eher) unsachlich
Gesprächsverhalten	(eher) kooperativ	(eher) kooperativ	(eher) unkooperativ
Diskussionsergebnis	Klärung	(eher) Entscheidung bzw. Kompromiss	Entscheidung oder Klärung
Gruppen- positionierung	(eher) beweglich	trifft beides zu	(eher) starr
Diskussionsfrage	offen	konstant / geschlossen	beides möglich

Quelle: Eigene Darstellung

Mithilfe des Beobachtungssystems beobachten die Studenten den Geographieunterricht als Fremdbeobachtung semi-strukturiert und verdeckt, als nicht-teilnehmende Beobachter in einer natürlichen Situation direkt. Damit werden in Form einer reduktiven Deskription und Einschätzung die Aufgaben wissenschaftlicher Beobachtungen, also „[das] systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens“ (Atteslander 1995, S. 87) erfüllt. Die anschließende primär als Häufigkeitsanalyse angelegte Auswertung der studentischen Beobachtungen erfolgt mit SPSS (Version 21) und nutzt vorrangig die Funktionen des Programms zur deskriptiven Statistik. Die statistische Auswertung verstärkt die oben diskutierte eingeschränkte Repräsentativität der Aussagen zusätzlich, indem eine nähere Beschreibung der Gestaltung von Diskussionen nur für knapp ein Drittel der beobachteten Diskussionen vorliegt. Unklar bleibt, ob und inwieweit die nicht erfolgte Nutzung des zweiten Teils des Beobachtungssystems auf eine zu hohe Komplexität der Beobachtungsvariablen und ihrer Merkmalsausprägungen zurückzuführen ist. Aufgrund der fehlenden Möglichkeit den Verlauf der Beobachtung und die Schwierigkeiten bei der Einschätzung des Unterrichts gemäß der Diskussionskriterien nachbereitend mit den Studenten zu besprechen, können hierzu nur Vermutungen geäußert werden. Einerseits mögen Erinnerungslücken bzw. -verzerrungen die komplexe Beschreibung einer beobachteten Diskussion in ihrem direkten Anschluss erschweren.

Andererseits könnte die Erfüllung der anderen Anforderungen des Praxissemesters die Studenten so beschäftigen, dass ihre Konzentrationsfähigkeit eine nähere Beschreibung der Diskussionen nicht zulässt.

Grundsätzlich sollen im Rahmen einer Beobachtungsinstruktion die Beobachterfähigkeiten geschult und gleichzeitig die Zuverlässigkeit der Vergleichsdaten bei mehreren Beobachtern im Sinne der Interrater- bzw. Inter-coder-Reliabilität⁶⁵ sichergestellt werden. Dabei richtet sich das Vorgehen soweit möglich nach den empfohlenen Trainingsschritten bei Schnell / Hill / Esser (2011, S. 372). Nach anfänglicher Vorstellung des Beobachtungsvorhabens erhalten die Studenten im Vorfeld der Stundenhospitationen das Beobachtungssystem mit den dazugehörigen schriftlich fixierten Definitionen der einzelnen Beobachtungsvariablen und ihren Merkmalsausprägungen sowie eine Einweisung in das Argumentationsmodell von Toulmin (siehe 2.3.1.1), um Argumentationsinstanzen im Unterricht erkennen zu können. Die wichtigste Definition für die Überprüfung der Hypothesen, die allen Beobachtungen zu Grunde liegt, ist jedoch die eines Gesprächsereignisses, welches als Diskussion bezeichnet werden kann. Dafür werden aus der Vielzahl der in den theoretischen Ausführungen genannten Kriterien, folgende Merkmale einer geographierelevanten Unterrichtsdiskussion als konstituierend betrachtet:

- Es nehmen mindestens zwei Schüler an der Diskussion teil. Diese Voraussetzung muss gegeben sein, da Diskussionen dialogisch angelegt sind.
- Die Redezeit der Lehrkraft beträgt maximal 50 Prozent, da sonst die Gefahr besteht, dass fragend-entwickelnder Unterricht bereits als Diskussion angesehen wird. In dieser Form des Unterrichts wird der inhaltliche Verlauf des Gesprächs aber zu stark vom Lehrer beeinflusst und die Freiräume für Schülergedanken zu sehr eingeengt.
- Es ist eine These zu einem geographischen Thema vorhanden, da es ansonsten keine für das Vorankommen des fachlichen Unterrichts relevante Diskussion geben kann.
- Die Diskutanten bringen mehrere Argumente für oder gegen die These ein, denn nur so können Argumentationsketten entstehen, die für eine Diskussion konstituierend sind.
- Es wird mindestens fünf Minuten lang diskutiert. Diese Setzung verdankt sich der Tatsache, dass die Diskussion einer These Zeit braucht, wenn dabei Argumentationsketten entwickelt werden sollen. Die Festlegung der fünf Minuten selbst ist arbiträr, erscheint aber im Rahmen der 45 Minuten, die eine Unterrichtsstunde umfasst, gerechtfertigt.

Nach gemeinsamer Besprechung der Definitionen und Beobachtungsvariablen und der Klärung offener Fragen wird den Studenten ein fünfminütiger Ausschnitt aus der videographierten Diskussion in einer zehnten Klasse zum geplanten Bau des Großflughafen *Berlin Brandenburg* „*Willy Brandt*“ (BER) gezeigt. Die Studenten sollen die gezeigte Diskussion gemäß der Beobachtungsvariablen einschätzen und ihre Einschätzungen im Beobachtungssystem protokollieren. Im Anschluss werden die Beobachtungsergebnisse aller Studenten zusammengetragen und miteinander verglichen. Ziel ist es Übereinstimmung zwischen den unterschiedlichen Dis-

⁶⁵ Hierzu ausführlicher unter Bortz / Döring 2006, S. 263 ff.

kussionseinschätzungen zu erreichen. Dazu wird in jedem Fall, in dem ein Student zu einer anderen Bestimmung der Merkmalsausprägung einer Beobachtungsvariable als die anderen kommt, solange in der Gruppe diskutiert bis sich alle Studenten aufgrund schlüssiger Argumentation auf eine gemeinsame Bewertung einigen können. Für die Diskussion dienen die einzelnen Definitionen der Beobachtungsvariablen und ihrer Merkmalsausprägungen als Argumentationsgrundlage (siehe Anhang). Da die Beobachtung als Teil eines Begleitseminars zum Praxissemester durchgeführt wird, können nicht alle wünschenswerten Untersuchungsschritte eingehalten werden. So entfällt beispielsweise eine Probebeobachtung mit anschließender gemeinsamer Variablenerarbeitung und deren Überarbeitung nach erneuter Testung mit den Studenten. Zudem ist eine abschließende Überprüfung der Interrater-Reliabilität in der tatsächlichen Beobachtung der einzelnen Geographiestunden, wie in Bortz / Döring (2006, S. 275 ff.) beschrieben, nicht möglich. Schließlich wird keine der 1414 jeweils nur von einem Studenten beobachteten Geographiestunden medial aufgezeichnet, um sie einer erneuten Beobachtung durch andere zu unterziehen und die Beobachterübereinstimmung zu testen. Insofern ist eine hundertprozentige Interrater-Reliabilität trotz intensiver Bemühungen nicht garantiert. Auch die Einhaltung der Kriterien für die Arbeitsdefinition zur Bewertung von Diskussionen lässt sich nicht immer prüfen, da die Studenten entgegen der Aufforderung dazu in ihrer Beobachtung beispielsweise selten Gebrauch von der Möglichkeit machen, die eigentliche Diskussionsdauer im Feld „Bemerkung“ zu notieren. Trotz des allgemeinen Vertrauens in das Urteilsvermögen der teilnehmenden Studenten, werden daher in sich widersprüchliche oder uneindeutige Beobachtungen von der Analyse des gesamten Datenmaterials ausgeschlossen. Weitere Probleme in der Auswertung der Beobachtungsschemata ergeben sich durch Schwierigkeiten bei der Entzifferung schwer leserlicher Handschriften für die Feststellung des Diskussions- oder Stundenthemas.

5.2 Ergebnisse und Diskussion

Die Auswertung der Stichprobe des Umfangs $N = 1414$ Geographiestunden an Schulen in Berlin und Brandenburg ergibt 95 Fälle, in denen Schüler gemäß der oben definierten Kriterien (siehe 5.1) in Form mündlicher Diskussionen argumentieren können. Dies entspricht einem Diskussionsanteil von 6,7 Prozent an der gesamten Unterrichtsgestaltung in allen beobachteten Geographiestunden. Dieses Ergebnis wird in beiden Untersuchungszeiträumen bestätigt. Es liegt im oberen Bereich der von Dillon (1994, S. 25 ff.) mit drei bis sieben Prozent empirisch ermittelten Häufigkeit von Diskussionen im Unterricht und weit über den Ergebnissen der empirischen Studie von Hage (1985). Errechnet man den arithmetischen Mittelwert, ergibt sich eine Häufigkeit von einer Diskussion pro 14,88 Unterrichtsstunden. Gemäß der Vorgehensweise bei Schmidt-Wulffen (1994) bedeutet das für die Diskussionshäufigkeit im Geographieunterricht innerhalb eines Schuljahres abzüglich aller Ferien und Projektstage, dass durchschnittlich nur zwei bis drei Diskussionen im Jahr stattfinden. Ob die in den Bildungsstandards der DGFG (2012, S. 22 f.) und der im Untersuchungsraum gültigen RLP formulierten Forderungen zum Einsatz von Diskussionen damit erfüllt sind, lässt sich angesichts fehlender Richtwerte nicht definitiv sagen. Es

lässt sich aber durchaus vermuten, dass das Potential von Diskussionen für die fachliche Kenntnisvermittlung, die Förderung von kommunikativen, sozialen und kognitiven Kompetenzen, die Demokratisierung der Schule, die Moralentwicklung, die Werteerziehung und die Schülerorientierung noch nicht ausgeschöpft ist. Insofern muss die Annahme zum seltenen Einsatz von Diskussionen im Geographieunterricht als bestätigt angesehen werden. Neben den weiteren unter 2.2.6 bereits erarbeiteten möglichen Gründen für den seltenen Einsatz von Diskussionen im Unterricht, zu denen unter anderem Angst vor Kontrollverlust und ungenügend diskussionsbezogene Kenntnisse der Lehrkräfte zählen, betonen Budke (2012b, S. 28) und die Fachkonferenzen von Grundschule und Sek I des Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (2012, S. 10 ff.) insbesondere die wahrgenommene Diskrepanz zwischen geforderter Stofffülle in den RLP und der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit eines Einstundenfachs. Dieser Aspekt wird auch von einem an der qualitativen Untersuchung dieser Arbeit teilnehmenden Lehrer unterstrichen:

„In der Neunten gehts schon gar nicht mit einstündigem Unterricht. Das findet also ja einmal im Jahr schon, aber viel mehr nicht [statt]“ (Zitat Lehrer 7).

Diese Aussage spiegelt sich in den empirischen Ergebnissen dieser Untersuchung. Sie zeigen enorme Schwankungen der Diskussionshäufigkeit zwischen Klassenstufen der Sek I, in denen weniger als zweimal im Jahr diskutiert wird, und der Sek II mit ein bis zwei Diskussionen im Monat. Die Überprüfung der entsprechend partitionierten Daten mithilfe des Chi-Quadrat-Tests bestätigt die signifikanten Unterschiede zwischen Diskussionshäufigkeiten in verschiedenen Klassenstufen und deren nicht zufällige Entstehung:

$$\chi^2 = 829,01 > 14,07 = \chi^2_{0,95}$$

Tab. 7: Diskussionshäufigkeit nach Klassenstufen

Klassenstufe	beobachtete Stunden	beobachtete Diskussionen	Arithmetisches Mittel (1 Diskussion pro x Stunden)
Klasse 5	46	0	-
Klasse 6	60	3	20
Klasse 7	243	11	22,09
Klasse 8	164	8	20,5
Klasse 9	168	9	18,67
Klasse 10	125	1	125
Klasse 11	211	27	7,81
Klasse 12	215	24	8,96
Klasse 13	182	12	15,17
Gesamt	1414	95	14,88

Quelle: Eigene Darstellung

Besonders häufig wird in den Klassenstufen elf und zwölf diskutiert, hingegen unterdurchschnittlich oft in den unmittelbaren Klassenstufen davor und danach (siehe Tab. 7). Auffällig ist die extreme Diskussionseltenheit in Klassenstufe zehn (eine Diskussion alle 125 Unterrichtsstunden), die von dem ansonsten auf einem Niveau von einer Diskussion alle 18 bis 22 Unterrichtsstunden einpendelnden Mittelwert hochsignifikant abweicht. Zeitmangel erscheint auch hierfür eine wichtige Begründung zu sein. Dieser erhöht sich vermutlich zum Ende der Sek I, wenn die Abschlussprüfungen zum Mittleren Schulabschluss (MSA) umfassend vorbereitet werden müssen. Dieser Erklärungsansatz gilt für den Untersuchungszeitraum jedoch lediglich für den beobachteten Geographieunterricht an Schulen in Berlin, da Zehntklässler dort seit dem Schuljahr 2005-2006 ihre zum MSA zugehörige Präsentationsprüfung⁶⁶ unter anderem in den Gesellschaftswissenschaften, zu denen auch die Geographie zählt, ablegen können. In Brandenburg ist dies erst seit dem Schuljahr 2011-2012 – also erst nach dem Beobachtungszeitraum – möglich. In Vorbereitung dieser Prüfung orientiert sich die Unterrichtsgestaltung höchstwahrscheinlich weniger auf diskursive Verfahren als an den Leitbildern der Produkt- und Projektorientierung und zieht Ergebnispräsentationen in Vortrags- oder Plakatform vor. Zumindest wird derartiges in beiden gültigen RLP des Untersuchungsraums gefordert. Insofern gilt diese Erklärung auch für die Beobachtungsergebnisse in Schulen Brandenburgs. So sind in der zehnten Klasse im zu behandelnden Themenfeld „Globale Zukunftsszenarien und Wege zur Nachhaltigkeit auf globaler und lokaler Ebene“ Ergebnispräsentationen dieser Art vorgesehen (MBS 2008, S. 31, SBJ 2006a, S. 29). Die innerhalb dieses Themenfeldes durchaus denkbar und angebracht erscheinende Schulung der Argumentationskompetenz findet vermutlich, wenn überhaupt, eher in schriftlicher Form statt. Darauf weisen drei zusätzlich beobachtete schriftliche Argumentationsübungen in der zehnten Klasse hin.

Im Falle der 13. Klasse entspricht die Diskussionshäufigkeit zwar fast dem empirisch erhobenen Durchschnitt, sie ist jedoch nur halb so hoch wie in den anderen Klassenstufen der Sek II. Auch hier kann von einem erhöhten Zeitmangel am Ende der Sek II ausgegangen werden. Wiederum auf die im Untersuchungsraum gültigen RLP blickend, zeigt sich, dass im durch die vorzeitigen Abiturprüfungen stark verkürzten vierten Kurshalbjahr ein umfangreiches Themenfeld zu „Ausgewählten Weltwirtschaftsregionen im Wandel“ abgedeckt werden muss. Die Komplexität des Themas lässt vermutlich weniger Zeit für Diskussionen. So wird im zweiten Beobachtungszeitraum, der das vierte Kurshalbjahr der 13. Klasse abdeckt, lediglich eine Diskussion beobachtet. Dagegen werden im ersten Beobachtungszeitraum – dem dritten Kurshalbjahr – elf Diskussionen registriert. Die Annahme des verstärkten Zeitdrucks in der 13. Klasse lässt vermuten, dass bei einer erneuten Untersuchung bereits in der zwölften Klasse weniger Diskussionen festgestellt werden könnten, da Schüler, die im Schuljahr 2011-2012 in Berlin und im Schuljahr 2012-2013 in Brandenburg die Qualifikationsphase der Oberstufe beginnen, ihr Abitur bereits nach der zwölften Klasse ablegen.

⁶⁶ Die Präsentationsprüfung im Rahmen des MSA sieht ein Erarbeitungsprodukt in Form eines Portfolios oder Plakats zu einem von den Schülern selbst gewählten Thema vor, welches durch einen Medien unterstützten Vortrag vorgestellt und in einem anschließenden Prüfungsgespräch geprüft wird (SBJ 2005, S. 8 ff).

Neben der Vermutung zum vorrangigen Einsatz von Diskussionen in der Sek II bestätigt die Auswertung des empirischen Datenmaterials auch einen vorrangigen Diskussionseinsatz an Gymnasien. So zeigt der Chi-Quadrat-Test einhergehend mit der Annahme hinsichtlich der Diskussionshäufigkeit in unterschiedlichen Schulformen signifikante Unterschiede:

$$\chi^2 = 279,17 > 7,815 = \chi^2_{0,95}$$

Es ist also nicht zufällig, dass in bestimmten Schulformen mehr bzw. weniger diskutiert wird als in anderen. Dabei sind die beobachteten Unterschiede zwischen Gymnasium und Gesamtschule eher gering. Bei beiden finden überdurchschnittlich viele Diskussionen statt. Hingegen wird in der Grundschule und besonders in der Oberschule, welche in Berlin seit dem Schuljahr 2010-2011 Gesamt-, Haupt- und Realschulen zusammenfasst und allgemein als Integrierte Sekundarschule bezeichnet wird, seltener diskutiert (siehe Tab. 8).

Tab. 8: Diskussionshäufigkeit nach Schulformen

Schulform	beobachtete Stunden	beobachtete Diskussionen	Arithmetisches Mittel (1 Diskussion pro x Stunden)
Grundschule	81	2	40,5
Gesamtschule	97	7	13,86
Oberschule	74	1	74
Gymnasium	1162	85	13,67
Gesamt	1414	95	14,88

Quelle: Eigene Darstellung

Die unerwartete Nähe der Diskussionshäufigkeit an Gymnasien und Gesamtschulen ist vermutlich dadurch zu begründen, dass die Schüler Brandenburgs auch an Gesamtschulen ihr Abitur ablegen können. Schließlich lässt sich so in beiden Schulformen Geographieunterricht in Sek I und II beobachten. Da die Diskussionshäufigkeit in der Sek II überdurchschnittlich hoch ist, liegt es nahe, dass die beiden sie anbietenden Schulformen statistisch davon profitieren. Vergleicht man nur die arithmetischen Mittelwerte der beobachteten Stunden an der Gesamtschule und dem Gymnasium, in denen Geographieunterricht in beiden Sekundarstufen beobachtet wurde, zeigt sich, dass nur die Diskussionshäufigkeit in der Sek I an Gesamtschulen ungefähr dem Gesamtdurchschnitt von einer Diskussion alle 14,88 Unterrichtsstunden entspricht und damit signifikant höher als in den entsprechenden Jahrgängen anderen Schulformen ist (siehe Tab. 8 / 9).

Tab. 9: Diskussionshäufigkeiten in den Sekundarstufen I / II

	Gesamtschule (1 Diskussion pro x Stunden)	Gymnasium (1 Diskussion pro x Stunden)	Gesamt (1 Diskussion pro x Stunden)
Sek I	15,0	23,40	25,0
Sek II	12,33	9,62	9,75

Quelle: Eigene Darstellung

Während die Diskussionshäufigkeit an Gesamtschulen zwischen den einzelnen Sekundarstufen verhältnismäßig konstant ist, gibt es am Gymnasium ähnlich der Gesamtsituation signifikante Unterschiede zwischen den Diskussionshäufigkeiten in den einzelnen Sekundarstufen.

Das Beispiel der Gesamtschule wirft die Frage auf, inwieweit die Begründung, dass Lehrkräfte den Schülern der Grundschule und Sek I nicht genügend geistige Reife und gelerntes Wissen zum Diskutieren zutrauen, den Unterschied der Diskussionshäufigkeit in der Sek I und der Sek II universell erklären kann. Schließlich müssten sich sonst auch signifikante Unterschiede zwischen der Diskussionshäufigkeit in der Sek I und Sek II an Gesamtschulen zeigen. Überhaupt muss das Vorkommen von Diskussionen in nahezu allen Klassenstufen der Sek I als Einschränkung der herangezogenen Begründung für die Diskussionseltenheit in der Sek I betrachtet werden. Offensichtlich trauen einige Lehrkräfte ihren Schülern durchaus Diskussionsfähigkeiten in diesem Alter vielleicht auch aufgrund positiver Erfahrungen zu. Zumindest weist die Meinung einer interviewten Lehrerin darauf hin, die auf die Frage, ob die Entscheidung zum Diskussions-einsatz eher situations-, themen- oder altersbedingt sei, antwortet:

„Nee, ja situationsbedingt, themenbedingt ja, aber altersbedingt würde ich gar nicht mal sagen. Ich hab nämlich zum Vergleich ne sechste Klasse und mit denen in der fünften auch schon über viele Sachen diskutiert. Und da hat man eher noch den Eindruck die sind so emotional engagierter noch. Ja, also die sind richtig betroffen oder erfreut über bestimmte Sachen und bringen dann tausende von Büchern hinterher mit. Ja, solche Sachen. Doch das macht man eigentlich oft. Man hat dann eher so in der fünften gerade so das Problem, dass man die wieder bremst und dann weitermachen kann. Ja, dass man sich dann nicht ins Bodenlose verliert. Aber dass das jetzt weniger vorkommt, kann ich jetzt nicht sagen. Es ist ein anderes Niveau – sicherlich, wenn ich das jetzt vergleiche mit ner 13. Klasse. Aber passiert genauso oft“ (Zitat Lehrerin 2).

Insofern muss die allgemein große Schwankung zwischen den Diskussionshäufigkeiten in Sek I und II zumindest auch andere Gründe haben. So könnte der bereits angeführte Zeitmangel im Einstundenfach Geographie in der Sek I eine Erklärung für weniger Diskussionen in dieser Sekundarstufe sein. Ein weiterer Erklärungsansatz könnte in der Schülerorientierung liegen (siehe 2.2.5). Erste empirische Ergebnisse lassen vermuten, dass Oberstufenschüler ein von Schülern allgemein gewünschtes Mitspracherecht an der Gestaltung des Unterrichts eher einfordern als Unterstufenschüler (Kanders / Rösner / Rolff 1997, Kurth-Buchholz 2011). Dabei verändern sich die Schülervorstellungen von einem idealen Unterricht ebenfalls mit zunehmendem Alter in Richtung demokratischer, dialogischer und schülerzentrierter Unterrichtsformen (Fallahi 2007, Norman / Harrison 2004, Hess / Posselt 2002, Fichten 1993), was mit einem stärkeren Verlangen nach Diskussionen einhergehen könnte. Die Bereitschaft den Wünschen der Schüler zu folgen, wird unter anderem durch die Beschaffenheit der Lehrerpersönlichkeit beeinflusst (Kurth-Buchholz 2011, S. 33 ff.). Dabei sind es vor allem Lehrkräfte mit einem reformpädagogischen Unterrichtsstil, die Schülermitbestimmung bei der Unterrichtsgestaltung zulassen (ebd., S. 35). Die Lehrerpersönlichkeit ist wiederum neben der Lehramtsausbildung und Berufserfahrung ein

Einflussfaktor auf die Lehrerprofessionalität (König 2010, S. 44 ff.). Diese ergibt sich aus mehreren Bestandteilen (siehe Tab. 10).

Tab. 10: Bestandteile von Lehrerprofessionalität

Professionswissen	affektive und motivationale Merkmale
<ul style="list-style-type: none"> • Fachwissen • Fachdidaktisches Wissen • Pädagogisches Wissen 	<ul style="list-style-type: none"> • Überzeugungen • Motivation • Selbstregulation

Quelle: nach König 2010, S. 66

In Bezug auf den Einsatz von Diskussionen im Geographieunterricht bedeutet Lehrerprofessionalität, über das nötige Professionswissen und die erforderliche Konstitution der Lehrerpersönlichkeit zu verfügen. Die Beobachtungsergebnisse legen Nahe, dass Lehrkräfte an Gymnasien und Gesamtschulen und besonders solche, die in der Sek II unterrichten, eher diese diskussionsrelevante Lehrerprofessionalität aufweisen. Der dafür entscheidende die Lehrerprofessionalität beeinflussende Faktor lässt sich anhand des Datenmaterials jedoch nicht prüfen.

Hinsichtlich der Gestaltung und des Didaktischen Einsatzorts der Diskussionen lässt sich unabhängig von Schulform und Klassenstufe feststellen, dass der überwiegende Teil (55) der 95 beobachteten Diskussionen in der Erarbeitungsphase des Unterrichts stattfindet (siehe Abb. 15).

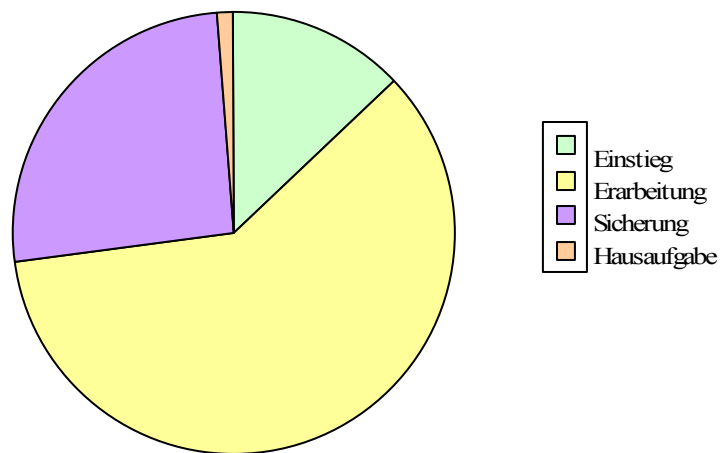


Abb. 15: Diskussionsverteilung nach Didaktischem Ort

Quelle: Eigene Darstellung

Bei drei Diskussionen fehlt die Angabe des didaktischen Ortes. Werden diese Diskussionen aus der Berechnung ausgeschlossen, finden 13 Prozent der Diskussionen in der Einstiegsphase, 59,8 Prozent während der Erarbeitungsphase, 26,1 Prozent als Ergebnissicherung und 1,1 Prozent als Hausaufgabe statt. Angesichts der Diskussionsdefinition (siehe 5.1) ist es eigentlich kaum möglich, eine Diskussion als Hausaufgabe zu führen. Zudem geht aus dem Beobachtungsprotokoll

nicht hervor, wie sich diese Diskussion gestalten soll. Insofern ist hinter dieses Ergebnis ein Fragezeichen zu setzen. Obgleich einige Lehrkräfte die in 2.1 beschriebenen Vorteile von Diskussionen für diese Unterrichtsphasen nutzen, ist die Annahme zum vorrangigen Einsatz während Einstiegs- und Sicherungsphasen also nicht zu bestätigen. Eine Erklärung hierfür liegt vermutlich in der Tatsache, dass sich inhaltlicher Erkenntnisgewinn in Diskussionen durch die Generierung neuen fachlichen Wissens und die Verknüpfung alter mit neuen Wissensstrukturen auszeichnet (siehe 2.2.4). Beides erfordert zunächst eine Bereitstellung und Vermittlung dieses neuen Wissens. Diese Aufgabe obliegt hauptsächlich der Erarbeitungsphase im Unterricht (Meyer 1987, S. 151 ff.). Insofern ist es nicht verwunderlich, dass Diskussionen vor allem solche, denen eine (inhaltliche) Vorbereitung vorausgeht, gehäuft in der Erarbeitungsphase auftreten.

Die Analyse der einzelnen Diskussionsthemen, ergibt drei Hauptthemenbereiche: Human-geographie, Mensch-Umwelt-Problematik und Physische Geographie. Da zu zwei Diskussionen keine näheren Angaben zum Thema vorhanden sind, beziehen sich die folgenden Angaben auf eine Grundmenge von $N = 93$ beobachtete Diskussionen. 71 Prozent der Diskussionsthemen entstammen der Humangeographie. Ein Beispiel hierfür ist die Diskussion zum Thema „Warum sind Hinterhofgrundstücke in Kreuzberg interessant?“ in einer 13. Gymnasialklasse im Themenfeld „Stadtentwicklung“. 19,4 Prozent der Diskussionsthemen gehören der Kategorie der Mensch-Umwelt-Problematik an. Ein Beispiel ist die Diskussion zu den Auswirkungen des Vulkanausbruchs Eyjafjallajökull im April 2010 in Island, die in einer elften Gymnasialklasse stattfindet. 9,7 Prozent der Diskussionen haben physisch geographische Themen zum Inhalt, wobei beispielhaft eine Diskussion zum Thema „Gibt es den Klimawandel?“ in einer elften Gymnasialklasse angeführt werden kann. Budke (2012b, S. 29) nennt als möglichen Grund für die Seltenheit physisch-geographischer Diskussionsthemen das mangelnde Verständnis der Lehrkräfte von Argumentationen als Quelle der fachlichen Kenntnisvermittlung. Diese Vermutung kann aufgrund der Erkenntnisse zum vorrangigen didaktischen Ort von Diskussionen in der Erarbeitungs- und damit Kenntnisvermittlungsphase jedoch nicht gestützt werden. Vielmehr könnten Lehrkräfte nicht zuletzt aufgrund der vielen didaktischen Anregungen für Diskussionen zu humangeographischen Themen und zur Mensch-Umwelt-Problematik und der Vorgaben der RLP dazu neigen, deren Einsatz besonders in diesen Themenfeldern zu berücksichtigen. Lehrkräfte könnten in diesen Themen auch einen für eine Diskussion wichtigen Schülerbezug erkennen (siehe 2.2.4 und 3.1). Die in der Physischen Geographie unterrichteten Themen, wie der Passatkreislauf, der Wilson Zyklus oder die Abfolge von Bodenhorizonten werden dagegen eventuell eher mit Fakten und Erklärungen assoziiert und deswegen als wenig diskussionswürdig eingestuft. Dem würde Dillon (1994, S. 33 f) allerdings entgegenhalten, dass auch solche Themen für einen höheren Erkenntnisgewinn diskursiv zu ergründen und zu hinterfragen sind. Die Erklärungsansätze werden von einigen der interviewten Lehrkräfte bestätigt, wenn sie beschreiben, wie sie Diskussionen zu physisch-geographischen Themen mit der Mensch-Umwelt-Problematik verbinden:

„Also ökologische Themen sind immer von großer Relevanz, weil das hat ja auch so ein bisschen Organisations-, methodischen Hintergrund. Man kann da viele Akteure mit einbinden. Eurothema beispielsweise der boreale Nadelwald. Welche Akteure arbeiten in

Finnland an der Abholzung des Waldes dort, Tourismus und so weiter. Also so was funktioniert, denk ich mal, ganz gut, genauso wie Verschmutzung der Weltmeere. Und was dann auch gut funktioniert, das sind dann so Geschichten, das ist eher was für die Oberstufe, was so aus dem Nahraum kommt, also Stadtplanung beispielsweise, wo Schüler dann auch einen Bezug zu haben“ (Zitat Lehrer 5).

„Ja physische Themen ist es halt weniger der Fall, es sei denn es geht um Umwelt, da ist es auch sehr häufig, zum Beispiel zehnte Klasse Nachhaltigkeit“ (Zitat Lehrerin 2).

„Also bei physischen Themen bietet es sich überhaupt nicht an. Es sei denn, es geht um Katastrophenschutz“ (Zitat Lehrerin 9).

Es lassen sich allerdings Veränderungen der Bedeutung dieser Themenbereiche in den Klassenstufen der Sek I und II feststellen (siehe Tab. 11). Unterteilt man das Vorkommen der Diskussionsthemen nach ihrer Häufigkeit in den jeweiligen Diskussionen der Sek I und Sek II, zeigt sich, dass besonders die Mensch-Umwelt-Problematik als Diskussionsthema in der Sek II, also ab der elften Klasse an Bedeutung gewinnt und dort nahezu ein Viertel (24,2 Prozent) aller Diskussionsthemen ausmacht. Dagegen verliert die Diskussionshäufigkeit zu Themen aus der Physischen Geographie im Vergleich zur Sek I in der Sek II noch einmal fast zehn Prozentpunkte. Hier liegt der Anteil physisch-geographischer Themen statt bei 16,1 Prozent lediglich bei 6,5 Prozent.

Tab. 11: Diskussionsthemen nach Sekundarstufen

	Kategorie des Argumentationsthemas			Gesamt
	Physische Geographie	Human-geographie	Mensch-Umwelt-Problematik	
Anzahl Sek I	5	23	3	31
% innerhalb von Sekundarstufe I	16,1%	74,2%	9,7%	100,0%
Anzahl Sek II	4	43	15	62
% innerhalb von Sekundarstufe II	6,5%	69,4%	24,2%	100,0%
Anzahl Gesamt	9	66	18	93
% innerhalb von Sekundarstufe I/II	9,7%	71,0%	19,4%	100,0%

Quelle: Eigene Darstellung

Diese Beobachtung ist unabhängig von der Gestaltung der im Untersuchungsraum gültigen RLP zu begründen. So werden physisch-geographische Sachverhalte in allen RLP und häufig im Zusammenhang mit ihrer Entstehung und Veränderung durch anthropogene Einflüsse betrachtet und von ihnen ausgehende Folgen und Gefahren für Mensch, Natur und Umwelt thematisiert, für die es mögliche Schutz- oder Lösungsmaßnahmen zu ergründen bzw. zu bewerten gilt (MBJS 2008, S. 20 ff., MBJS 2011, S. 16 ff., SBJS 2006a, S. 17 ff., SBJS 2006b, S. 17 ff.). Lehrkräfte

der Sek I konzentrieren sich in Diskussionen häufiger auf die rein physisch-geographische Betrachtung dieser Themenbereiche. Dieses Vorgehen verfolgt noch immer den von Schultze (1970) vorgestellten und unter anderem von Schmidt-Wulffen (1982) kritisierten Ansatz, eine Allgemeine Geographie nach Kategoriengruppen geordnet zu unterrichten. Dabei soll sich der Geographieunterricht in den unteren Klassen der Sek I vorrangig auf einfache Naturtatsachen konzentrieren. Erst zum Ende der Sek I werden funktionale Verflechtungen und komplexere gesellschaftliche und kulturelle Bedeutungszusammenhänge betrachtet (Schultze 1970, S. 8, Schmidt-Wulffen 1982, S. 16).

Für 82 der 95 beobachteten Diskussionen liegen nähere Angaben dazu vor, ob sie sich spontan entwickeln oder von der Lehrkraft geplant sind. Entsprechend der diesbezüglichen Annahme werden 80,5 Prozent der Diskussionen von der Lehrkraft in den Unterricht eingeplant, während 19,5 Prozent der Diskussionen von den Schülern oder der Lehrkraft spontan evoziert sind. Dies geschieht vermutlich um Kontrolle über das Unterrichtsgeschehen und die limitierte Unterrichtszeit zu behalten. Schließlich benötigen gelungene Diskussionen Zeit (siehe 2.3.3.3), die von der Lehrkraft eingeplant sein sollte. Spontane „zeitraubende“ Diskussionen haben daher wenig Platz im ohnehin straffen Zeitplan. Nicht als Erklärungsansatz gelten, kann die Begründung der mehrheitlich intensiv vorbereiteten, geplanten simulativen Diskussionen im Geographieunterricht. Denn die Auswertung der 64 Diskussionen, in denen nähere Angaben zur freien oder vorgegebenen Meinungsäußerung gemacht werden, zeigt, dass Schüler in 89,1 Prozent ihre eigene Sicht vertreten und nur in 10,9 Prozent eine zu begründende Meinung vorgegeben ist. Im Übrigen spricht der seltene Einsatz von simulativen Diskussionen entgegen der Annahme für eine geringe Nutzung der Vielzahl didaktisch aufbereiteter simulativer Diskussionsmaterialien. Neben den möglichen Problemen in der Durchführung von simulativen Diskussionen (siehe 2.3.5.3), die den anderen Befürchtungen der Lehrkräfte im Einsatz von Diskussionen (siehe 2.2.6) hinzuzufügen sind, nennt eine interviewte Lehrerin einen bisher unbeachteten Aspekt für den seltenen Einsatz von simulativen Diskussionen:

„Ich denke der Effekt geht auch ein bisschen verloren. Wenn ich das jede Woche machen würde, sind die müde davon. Oh wieder Rollen und da hast du schon gemerkt, heute auch, die bekommen ne Meinung vorgesetzt, die sie dann da vertreten müssen, egal ob es ihre ist oder nicht. Also das kann man mal machen, vielleicht kann mans auch einmal mehr machen, aber ich fand jetzt so für mich einmal im Halbjahr ausreichend“ (Zitat Lehrerin 3).

Mit Blick auf die Interessenstudie von Hemmer / Hemmer (2010) scheint diese Begründung zunächst legitim. Schließlich werden in dieser Studie vornehmlich solche Methoden weniger gemocht, die im Unterricht oft anzutreffen sind (ebd., S. 141). Andererseits zeigt der ebenfalls in der Studie besonders von Mädchen ausgesprochene Wunsch nach mehr Rollenspielen (ebd., S. 93 ff.), dass noch von keinem allseitigem Sättigungseffekt hinsichtlich dieser Methode ausgegangen werden kann.

Gemäß der in 5.1 definierten Variablen und Qualitätsdimensionen können mithilfe des zweiten Teils des Beobachtungsschemas 31 der 95 beobachteten Diskussionen einer von Polzius (1992, S. 108 ff.) definierten Niveaustufe (siehe 2.3.2) zugeordnet werden. Dabei sind 35,5 Pro-

zent der ersten Niveaustufe, 45,2 Prozent der zweiten Niveaustufe und 19,4 Prozent der dritten Niveaustufe zugehörig. Die Ergebnisse widersprechen der Annahme, dass die beobachteten Diskussionen vornehmlich lehrerzentriert sind. Doch auch in der mehrheitlich genutzten zweiten Niveaustufe werden Diskussionen von der Lehrkraft indirekt mitbestimmt (siehe 2.3.2). Insofern unterstützen die Ergebnisse in abgeschwächter Form die ursprüngliche Vermutung. Zudem finden sich Diskussionen der ersten Niveaustufe bis auf die zwölfte Klasse in allen Klassenstufen und machen die Mehrheit der Diskussionen in der Sek I aus (acht von zwölf). Diskussionen der zweiten Niveaustufe sind bis auf die zehnte Klasse ebenfalls in allen Klassenstufen vertreten. Besonders gehäuft treten sie in der 13. Klasse auf, wo sie drei Viertel aller Diskussionen darstellen. Diskussionen der dritten Niveaustufe kommen nur in den Klassenstufen der Sek II vor (siehe Tab. 12).

Tab. 12: Niveaustufen der Diskussionen nach Klassenstufen

	Klassenstufe							Gesamt
	7	8	9	10	11	12	13	
Niveaustufe 1	1	2	3	2	2	0	1	11
Niveaustufe 2	1	1	2	0	2	2	6	14
Niveaustufe 3	0	0	0	0	2	3	1	6
Gesamt	2	3	5	2	6	5	8	31

Quelle: Eigene Darstellung

Die Seltenheit von schülerzentrierten Diskussionen der dritten Niveaustufe erklärt sich vermutlich durch die empirisch bestätigte allgemeine Seltenheit von Diskussionen im Geographieunterricht. So erfordern eine komplett eigenverantwortliche Diskussionsplanung und Durchführung viel Geschick und Übung der Lehrkräfte und Schüler. Diese Übung ist auf Seiten der Schüler aufgrund der wenigen praktischen Erfahrungen, wenn überhaupt, erst gegen Ende der Schulzeit zu erwarten. In diesen Erfahrungen müssen die Lehrkräfte zudem ihre Schüler zu eigenverantwortlichem Diskutieren befähigen. Mangelnde allgemeine Kenntnisse hinsichtlich der Gestaltung von Diskussionen sind jedoch bereits in 2.2.6 kritisiert worden. Insofern ist fraglich inwieweit die Lehrkräfte über zusätzliche Kenntnisse zur Befähigung der Schüler zu schülerzentrierten Diskussionen verfügen. Des Weiteren obliegt es den Lehrkräften für solche Diskussionen eine disziplinierte und diskussionsmotivierte Klassenatmosphäre zu schaffen. Schülerzentrierte Diskussionen setzen zudem ein breites inhaltliches Wissen zum Diskussionsgegenstand bei den Lehrkräften voraus. Schließlich müssen sie in der anschließenden Argumentationsbewertung für den inhaltlichen Erkenntnisgewinn der Schüler die Relevanz und Richtigkeit der hervorgebrachten Argumente einschätzen können. Lehrerzentrierte Diskussionen können dagegen von vornherein durch die Lehrkraft auf die Wissensbereiche gelenkt werden, zu denen die Lehrkraft über inhaltliche Kenntnisse verfügt. Daran schließt sich ein bereits in der Formulierung der Forschungsannahmen angebrachter Grund für die geringe Anzahl schülerzentrierter Diskussionen

an. Die Angst vor Kontrollverlust (siehe 2.2.6) und zu geringes Vertrauen in die eigene Lehrerpersönlichkeit kann Lehrkräfte davon abhalten, Schüler selbstgesteuert diskutieren zu lassen. So zeigen das Vorkommen von Diskussionen der ersten Niveaustufe in beinahe allen Klassenstufen und die mehrheitlichen Diskussionen der zweiten Niveaustufe besonders in der 13. Klassenstufe, dass viele Lehrkräfte in allen Klassenstufen zumindest indirekt den Verlauf von Diskussionen steuern möchten. Neben den genannten Gründen kann in der Sek I auch die permanente Zeitnot im Einstundenfach ein plausibler Erklärungsansatz für wenig schülerzentrierte Diskussionen sein. In der Rolle des Diskussionsleiters möchten sie für möglichst direkte, zielführende Diskussionen sorgen, die ohne „zeitraubende“ Aus- und Abschweifungen verlaufen. Inwieweit tatsächliche oder von den Lehrkräften antizipierte Defizite in der Kommunikationskompetenz der Schüler die Entscheidung für eine bestimmte Niveaustufe erklären, kann aufgrund fehlender Angaben hierzu im Datenmaterial nicht geprüft werden.

Insgesamt 30 der 95 beobachteten Diskussionen können einer inhaltlichen Diskussionsform nach Spiegel (2006a, S. 67) zugeordnet werden. Die Analyse der beobachteten Diskussionen widerspricht der diesbezüglichen Forschungsannahme. Gemäß Spiegels Klassifizierung werden 66,7 Prozent der Diskussionen als Klärungsdiskussionen, 26,7 Prozent als Pro-Contra-Diskussionen und nur 6,7 Prozent als Konfrontationsdiskussionen gestaltet.

Tab. 13: Inhaltliche Diskussionsformen nach Klassenstufen

	Klassenstufe							Gesamt
	7	8	9	10	11	12	13	
Klärungsdiskussion	1	1	3	1	4	4	6	20
Pro-Contra-Diskussion	0	2	1	0	2	1	2	8
Konfrontationsdiskussion	1	0	0	1	0	0	0	2
Gesamt	2	3	4	2	6	5	8	30

Quelle: Eigene Darstellung

In beiden Sekundarstufen werden die Diskussionen mehrheitlich als Klärungsdiskussionen geführt (siehe Tab. 13). Themen solcher Diskussionen sind beispielsweise die Bewertung von Lösungsansätzen gegen Desertifikation oder die Klärung von Ursachen für den Wertewandel in Wohngebieten. Solche Diskussionen werden zu gleichen Teilen während der Erarbeitungs- und Sicherungsphase geführt. Letzteres geht einher mit Spiegels (1999, S. 31) Beobachtungen zum vorrangigen Einsatzort dieser Diskussionsform. Entscheidungen im Sinne von Pro-Contra-Diskussionen werden beispielsweise zu Fragen wie „Sind erneuerbare Energien sinnvoll?“ gefordert. Diese Diskussionen finden ausschließlich während der Erarbeitungsphase statt. Das Vorherrschen von Klärungsdiskussionen entspricht den Forderungen hinsichtlich der Durchführung von Diskussionen der im Untersuchungsraum gültigen RLP (MBJS 2008, S. 18 ff., MBJS 2011, S. 16 ff., SBJS 2006a, S. 16 ff., SBJS 2006b, S. 16 ff.), nicht aber denen der Bildungsstandards der DGfG (2012, S. 22 f.), die konkret Meinungsbildungen in Form von Entscheidungen oder Kompromissen wünschen. Insofern zeigen die Ergebnisse eine Lehrplanorientierung der

Lehrkräfte im Einsatz von Diskussionen. Pro-Contra Diskussionen bedürfen zudem größerer Planung (und damit Zeitaufwand) als ad hoc zu gestaltende Klärungsdiskussion (Spiegel 1999, S. 31). Dies kann Lehrkräfte von ihrem häufigen Einsatz abhalten. Schließlich müssen sie sicherstellen, dass den Schülern für eine umsichtige Entscheidung in Pro-Contra Diskussionen genügend Informationen zu den betroffenen Perspektiven und deren Argumentationsansätzen zur Verfügung stehen. Das Überwiegen von Sachfragen klärenden Diskussionen kann zudem auch zuvor festgestellte Beobachtungsergebnisse bedingen. So erscheint es bei der Klärung von Sachfragen durchaus angemessen, die eigene Sicht der Schüler zum Diskussionsgegenstand einzubeziehen. Denn die Lehrkraft erfährt dadurch, wie ausgeprägt das Wissen der Schüler zum Diskussionsgegenstand ist. Gleichzeitig kann sie durch die direkte bzw. indirekte Lenkung solcher Diskussionen von den Schülern nichtbedachte Perspektiven und Argumentationsansätze beitragen. Das seltene Aufkommen spontaner schülerinduzierter (Klärungs-) Diskussionen lässt sich zudem vermutlich durch die Neigung vieler Schüler erklären, generell aus Angst vor Gesichtsverlust bei Unwissen nicht nachzufragen.⁶⁷

Konfrontationsdiskussionen treten ausschließlich in den Klassenstufen der Sek I und jeweils einmal während der Erarbeitungs- und Sicherungsphase auf. Themen dieser Diskussionen sind die Geburtenentwicklung in Japan mit Diskussion aus eigener Sicht und die Diskussion der Entwicklungsperspektiven des Rhein-Main Gebiets aus einer vorgegebenen Rolle heraus. Ein Erklärungsansatz für die Entstehung der Konfrontationsdiskussion aus eigener Sicht könnte in der fehlenden inhaltlichen Vorbereitung dieser spontanen Diskussion liegen. Mangelnde inhaltliche Kenntnisse könnten die Schüler in dieser Diskussion zu unsachlichen bzw. zu kurz greifenden Argumentationen zwingen. Schließlich stellen Hofer (2003, S. 816) und Alt (2003, S. 121) Sachwissen als entscheidenden Einflussfaktor für vernünftige Argumentationen heraus. Interessant wäre es, zu prüfen, ob es eine generelle Verbindung zwischen bestimmten inhaltlichen Diskussionsformen und der Wahl einer organisatorischen Diskussionsform, z. B. einer simulativen Diskussion gibt. Eine solche Analyse kann jedoch aufgrund meist fehlender Informationen zu beiden Aspekten in den betroffenen Fällen nicht durchgeführt werden. Grundsätzlich zeugen die Ergebnisse von einer mehrheitlich vorhandenen Schülerkenntnis bezüglich Bedeutung und Umsetzung fairer Kommunikationspraktiken. In Fällen, in denen Schüler eventuell gegen Gesprächsregeln verstoßen, sind die Diskussionsleiter überwiegend geschickt genug, ein gänzlichliches Abdriften in unfaire Kommunikationsweisen zu verhindern. Spiegels (2004, S. 74 f.) Beobachtung, dass Lehrkräfte und Schüler die Gestaltung von Diskussionen an Vorbildern des *Confrontations* orientieren, lässt sich nicht bestätigen. Die wenigen Konfrontationsdiskussionen scheinen selbst für manche Lehrkraft überraschend. So äußert sich ein an der qualitativen Untersuchung teilnehmender Lehrer nach gelungener simulativer Diskussion mit einer achten Klasse: „Ja, aber dass man sich jetzt beispielsweise so auf der emotionalen Ebene begegnet. Also das Leid der Kleinbauern wurde deutlich, aber da kamen eben kein "ihr seid ja doof" oder "ihr seid doch faul". Nee, das blieb alles immer ordentlich bei der Sache. Was man sonst auch vermuten könnte, dass so was schnell entsteht“ (Zitat Lehrer 5).

⁶⁷ Dies ist beispielsweise ein Ergebnis der Studie von Duecker (2005, S. 83) zur Begabtenförderung mit dem Drehtürmodell.

Dieses Zitat zeigt, dass die als Erklärungsansatz für den seltenen Einsatz von Diskussionen herangezogenen befürchteten Mängel in den Kommunikationsfähigkeiten der Schüler (siehe 2.2.6) vermutlich häufig auf Fehleinschätzungen der Lehrkräfte zurückzuführen sind. Das Ergebnis dieser Untersuchung sollte die Lehrkräfte dazu auffordern, ihre Einschätzung von Schülerfähigkeiten häufiger kritisch zu hinterfragen und zu prüfen. Schließlich stellt deren realistische Wahrnehmung nicht zuletzt eine wichtige Fähigkeit von Lehrerprofessionalität dar (Hattie 2003, S. 6).

In Bezug auf die Analyse aller 95 beobachteten Diskussionen hinsichtlich der Gestaltung der Auswertung lässt sich in 79 Fällen (83,2 Prozent) eine inhaltliche Auswertung feststellen. Lehrkräfte nutzen also mehrheitlich die Chance, inhaltliche Korrekturen, Zusammenfassungen oder Erweiterungen der Schülerargumentationen nach Diskussionsschluss vorzunehmen. Die anfänglich vermutete Häufigkeit wird somit deutlich übertroffen. Vermutlich möchten Lehrkräfte mehrheitlich mit einer abschließenden Thematisierung inhaltlicher Aspekte, die einer Betonung, Berichtigung oder Vertiefung bedürfen, den inhaltlichen Erkenntnisgewinn beeinflussen und den vermeintlichen Kontrollverlust innerhalb der Diskussion wettmachen. Lücken in der inhaltlichen Betrachtung des Diskussionsgegenstands können besonders in den überwiegend als Klärungsdiskussionen stattfindenden bzw. die eigene Sicht darstellenden Diskussionen auftreten und eine Thematisierung in der Auswertungsphase erfordern. Dagegen werden die Diskussionen einhergehend mit der anfänglichen Vermutung jeweils nur einmal methodisch bzw. metakommunikativ ausgewertet. Dies ist angesichts der Mehrzahl humangeographischer Diskussionsthemen, die häufig auch Bewertungen oder Auseinandersetzungen mit mehreren Standpunkten beinhalten, befremdlich, da die Formulierung und der Umgang mit verschiedenen Sichtweisen durchaus eine Reflektion erfordern könnten. Für das Beobachtungsergebnis erscheinen die Begründungen des allgemeinen Zeitmangels und der Angst vor geringer Diskussionsbeteiligung durch eine vorab bekanntgegebene Leistungsbewertung in der Auswertung weiterhin plausibel. Jedoch können sie durch das Datenmaterial nicht belegt werden. Ihnen hinzuzufügen, ist die Tatsache, dass das Erteilen förderlichen Feedbacks wichtiger Bestandteil von Lehrerprofessionalität ist (Hattie 2003, S. 7 f.). Lehrkräfte müssen dafür relevante von irrelevanten Informationen unterscheiden, die Ereignisse detailliert reflektieren und adäquate Hilfe bieten können (ebd.). Ein gänzlicher Verzicht auf solches Feedback bedeutet einerseits, dass die Lehrkräfte dadurch auch auf die Darbietung von Lehrerprofessionalität hinsichtlich dieses Aspekts verzichten. Fraglich bleibt inwieweit diese Entscheidung eher auf Können oder Wollen zurückzuführen ist. Schließlich sind Mängel in der Lehramtsausbildung bezüglich der diskussionsbezogenen Kenntnisvermittlung angemahnt worden (siehe 2.2.6). Andererseits wirkt sich eine fehlende Auswertung angesichts des großen Einfluss von Feedback auf Schülerfähigkeiten (ebd.) negativ auf die Förderung metakommunikativer und methodischer Fähigkeiten der Schüler aus. Vereinfacht ausgedrückt, entsteht dadurch ein Teufelskreis. Die zum Teil in empirischen Studien nachgewiesenen diskussionsbezogenen Kompetenzmängel der Schüler (siehe 2.2.1) nutzen viele Lehrkräfte als Grund, um selten oder keine Diskussionen im Unterricht durchzuführen (siehe 2.2.6). Der beobachtete Verzicht auf Diskussionen und insbesondere auf ihre metakommunikative Auswertung verhindert eine Entwicklung der diskussionsbezogenen Schülerfähigkeiten. Der Kompetenzman-

gel bleibt somit erhalten und kann fortwährend von vielen Lehrkräften als Grund gegen den Einsatz von Diskussionen im Unterricht betrachtet werden.

5.3 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Eine abschließende Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse lässt ein in Teilen anderes Bild bezüglich des Einsatzes von Diskussionen in Verbindung mit dem Didaktischen Ort, der freien Meinungsäußerung, der inhaltlichen Diskussionsform und der inhaltlichen Auswertung entstehen, als es die bisherigen Erkenntnisse aus Theorie, Forschung und Erfahrung nahelegen (siehe Tab. 14).

Tab. 14: Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse

Untersuchungsergebnisse
Diskussionen finden im Geographieunterricht nur selten statt.
Diskussionen im Geographieunterricht werden vor allem in der Sek II durchgeführt.
Diskussionen werden besonders am Gymnasium und in der Gesamtschule praktiziert.
Diskussionen finden mehrheitlich während der Erarbeitungsphase statt.
Diskussionen im Geographieunterricht beziehen sie sich vor allem auf humangeographische Themen.
Diskussionen im Geographieunterricht entstehen selten spontan.
Die Schüler diskutieren meist aus eigener Sicht.
Diskussionen im Geographieunterricht werden meist indirekt von der Lehrkraft gesteuert.
Diskussionen im Geographieunterricht werden selten als Konfrontationsdiskussionen geführt.
Diskussionen im Geographieunterricht werden häufig inhaltlich, dafür kaum methodisch und metakommunikativ ausgewertet.

Quelle: Eigene Darstellung

Bestätigen lassen sich zunächst die Vermutungen zur geringen Häufigkeit von Diskussionen im Geographieunterricht sowie zu ihrem Einsatz vor allem in der Oberstufe, und zwar sowohl an Gymnasien als auch in der Gesamtschule. Nicht bestätigen lässt sich die Annahme, dass der didaktische Ort für Diskussionen vor allem während des Einstiegs und während der Ergebnissicherung zu suchen ist. Stattdessen stellt sich die Erarbeitungsphase als der bevorzugte Ort für Diskussionen heraus. Dies mag in gewisser Weise auch ihren seltenen Einsatz erklären, denn die Erarbeitungsphase als zeitlicher Kern des Unterrichts will gut geplant sein. Anders als angenommen, greifen die Lehrenden bei ihren Planungen allerdings nicht auf klassische Formen der Durchführung von Diskussionen, wie etwa simulativen Diskussionsformen oder der Konfronta-

tionsdiskussion zurück. Vielmehr nutzen sie Diskussionen stärker zu Klärung von Sachfragen. Dafür ist es angemessen, die Schüler aus ihrer eigenen Sicht argumentieren zu lassen und zumindest indirekt zu lenken. Die inhaltliche Schwerpunktsetzung der Diskussionen im Kontext der Sachklärung und nicht der Meinungsbildung mag dazu beitragen, dass spontane Diskussionen nur selten entstehen. Dies ist auch dem Verhalten der Schüler geschuldet, die sich bezüglich der Unkenntnis in Sachfragen keine Blöße geben wollen. Folgerichtig zur Orientierung der Diskussionen auf die Klärung von Sachfragen ergibt sich bei der Auswertung eine Fokussierung auf inhaltliche Fragen, während methodische und metakommunikative Gesichtspunkte weitgehend ausgeblendet werden. Dieser Befund erscheint insofern befremdlich, als dass in Diskussionen vor allem humangeographische Themen behandelt werden, bei denen die Auseinandersetzung um Standpunkte und Bewertungen auch eine Reflektion ihrer Formulierung und des Umgangs mit ihnen erfordert.

Generell muten Zeitdruck und Orientierung an RLP als pragmatische Gründe für den seltenen und vornehmlich lehrerzentrierten Einsatz von Diskussionen vor allem in der Sek I an. Eine weitere Erklärung liegt in der jeweiligen Lehrerprofessionalität der unterrichtenden Lehrkraft. Die begründenden Ausführungen zu den Beobachtungsergebnissen kennzeichnen unterschiedliche diskussionsrelevante Merkmale von Lehrerprofessionalität. Sie verlangt ein breites Fachwissen zum Diskussionsgegenstand, um auch in schülerzentrierten Diskussionen nachträglich Inhalte beurteilen, ergänzen und korrigieren zu können. Des Weiteren sind ausführliche fachdidaktische Kenntnisse und Fähigkeiten hinsichtlich der Bedeutung und Gestaltung von Unterrichtsdiskussionen erforderlich, die auch zur Befähigung der Schüler zur (selbständigen) Führung von Diskussionen beitragen. Dazu gehören auch ausgeprägte Fähigkeiten im Erteilen förderlichen Feedbacks. Lehrkräfte müssen die Schülerkompetenz realistisch einschätzen können, um adäquate Diskussionsformen zu wählen. Die Lehrerpersönlichkeit sollte offen für Schülerbeteiligung an der Unterrichtsgestaltung sein und eine disziplinierte und diskussionsmotivierte Klassenatmosphäre positiv beeinflussen. Den Beobachtungsergebnissen zufolge verfügen Lehrkräfte der Sek II bzw. an Gesamtschulen und Gymnasien eher über diese Merkmale diskussionsrelevanter Lehrerprofessionalität. In der anschließenden qualitativen Fallstudie werden die Fähigkeiten von Lehrkräften zur positiven Beeinflussung von Diskussionsverläufen und in ihnen gezeigten Schülerfähigkeiten analysiert. Neben der Feinanalyse der Gestaltung einzelner Diskussionen im Geographieunterricht an zwei Gymnasien, werden Stärken und Schwächen diskussionsrelevanter Schülerfähigkeiten herausgearbeitet. Dabei wird ihre Beeinflussung durch das Handeln der Lehrkräfte in den Diskussionen untersucht.

6 Qualitative Untersuchung zur Gestaltung von Diskussionen im Geographieunterricht an zwei Gymnasien

Eine wesentliche Erkenntnis des vorangegangenen Kapitels ist es, dass Diskussionen im Geographieunterricht verglichen mit ihrem Potential für die Förderung wichtiger Bildungsziele der Schule nur selten vorkommen. Im folgenden Kapitel soll anhand einer mittels Videographie durchgeführten und anschließend als Transkript ausgewerteten qualitativen Fallstudie überprüft werden, inwieweit eine solche Diskrepanz auch zwischen der idealisierten theoretischen Gestaltung von Diskussionen mit den für sie erforderlichen kommunikativen Fähigkeiten von Schülern sowie Lehrpersonal und im Geographieunterricht real stattfindenden Diskussionen besteht. Gleichzeitig sollen diejenigen diskussionsrelevanten Aspekte besonders beleuchtet werden, die auf eine gelungene praktische Umsetzung der Theorie hindeuten. Für das Erkenntnisinteresse sind daher folgende Forschungsfragen leitend:

1. Wie werden Diskussionen im Geographieunterricht gestaltet?
2. Wie sind die kommunikativen Fähigkeiten von Schülern in Diskussionen im Geographieunterricht zu beurteilen?
3. Inwiefern fördern bzw. unterstützen Lehrkräfte die kommunikativen Fähigkeiten ihrer Schüler in Diskussionen im Geographieunterricht?

Für die Beantwortung der Forschungsfragen werden zunächst vier Grundannahmen formuliert, deren Überprüfung erst am Ende einer detaillierten Analyse einzelner diskussions- und kommunikationskompetenzrelevanter Aspekte möglich wird.

- a) Die Mehrzahl der Diskussionen folgt nicht dem Diskussionsideal von Polzius (1992).
- b) Die Diskussionsthemen werden nur bedingt aus einer geographischen Perspektive betrachtet.
- c) Die Schüler zeigen in Diskussionen im Geographieunterricht Defizite in der Kommunikationskompetenz.
- d) Lehrkräfte können ihre Schüler bei der Überwindung dieser Defizite nur bedingt unterstützen.

Auch diese Annahmen und ein Großteil ihrer Erklärungsansätze rühren aus den zitierten empirischen Erkenntnissen in Kapitel 2. Den bisherigen Darstellungen folgend ist die Vermittlung eines theoretischen Diskussionsideals, wie es etwa Polzius (1992) beschreibt, zumindest im Untersuchungsraum nicht Bestandteil der didaktischen Lehramtsausbildung. Auch Dillon (1994, S. 105 f.) bestätigt, dass es Lehrkräften bereits ausbildungsbedingt an ausreichend Kenntnissen zur erfolgreichen Durchführung von Diskussionen im Unterricht mangelt. Die diesbezügliche fehlende Kenntnis der Lehrkräfte legt nahe, dass die in der Fallstudie analysierten Diskussionen keinem theoretischen Diskussionsideal hundertprozentig entsprechen können. Vielmehr ist davon auszugehen, dass Diskussionen von Lehrkräften intuitiv und nach eigenen Erfolgskriterien gestaltet werden, die nicht immer mit den Entwürfen theoretisch begründeter Vorstellungen ei-

nes Ideals einhergehen oder gar sämtliche theoretische Kriterien berücksichtigen. Selbst wenn Lehrkräfte zur Vorbereitung von Diskussionen didaktische Handreichungen benutzen, könnte die praktische Umsetzung der darin propagierten Diskussionsideale aufgrund individueller Anpassungen an die jeweiligen Unterrichtsbedingungen vom theoretisch formulierten Anspruch abweichen. Dies muss per se nicht zu Lasten der durch Diskussionen zu fördernden Bildungsziele geschehen. Jedoch macht das Lehrpersonal vermutlich auch Abstriche in der Diskussionsgestaltung, die sich negativ auf den Erkenntnisgewinn und die Förderung der Kommunikationskompetenz der Schüler auswirken können.

Für die Überprüfung der vermuteten geringen Geographiespezifität der Argumentationen in den analysierten Diskussionen ist zunächst eine Definition dessen notwendig, was als geographisch betrachtet werden kann. Für eine solche Bestimmung sollen die bereits dargestellten *geographical concepts* von Taylor (2008) herangezogen werden. Demzufolge werden bei der Auswertung der Diskussionen die Schüleräußerungen auf ihren Bezug zu mindestens einem von Taylors Konzepten hin überprüft. Obwohl dieser Ansatz im deutschsprachigen Raum noch relativ unbekannt ist, scheint diese Vorgehensweise vertretbar. Einerseits ist eine Überprüfung des eventuell unbewusst auf diese Konzepte ausgerichteten aktuellen Geographieunterrichts erlaubt. Andererseits sind viele der Konzepte Taylors mit bestehenden Ansätzen der deutschen Geographie, wie von Wardenga (2002) oder Hard / Bartels (2003) zusammengefasst, kompatibel, wenn auch nicht gleichzusetzen (Uhlenwinkel 2013c, S. 28 ff.). Insofern könnten Taylors Konzepte bereits in den Schüleräußerungen Ausdruck finden. Jedoch lässt die geübte Kritik an der mangelnden fachlichen Perspektive im aktuellen Geographieunterricht vermuten (siehe 3.1), dass ein Großteil der Schüleräußerungen anderen wissenschaftlichen Disziplinen zuzuordnen ist und die Diskussionen deshalb nur als bedingt geographiespezifisch beschrieben werden können. Eine Entwicklung, die negativ zu bewerten wäre, würde sie doch denjenigen Recht geben, die entweder die Aufgabe der Ausbildung von Diskussionsfähigkeit ohnehin bei anderen Fächern, wie Deutsch oder Politik sehen, oder die das Existenzrecht der Geographie als eigenständiges Schulfach als fragwürdig betrachten. Geographiebezug der Diskussionen wäre zudem angesichts des permanenten Zeitmangels im Geographieunterricht (siehe 5.2) wünschenswert.

Die Annahmen zu den Defiziten in der diskussionsbezogenen Kommunikationskompetenz von Schülern und möglicherweise auch Lehrkräften ergeben sich zum einen aus den bisherigen Erklärungsansätzen der Annahmenformulierung. Zum anderen lassen die bereits zitierten, empirisch bestätigten Defizite der Schülerfähigkeiten hinsichtlich Gesprächs- und Argumentationskompetenz (siehe 2.2.1) die Beobachtung solcher Defizite auch in dieser Studie plausibel erscheinen. Als Erklärung dieser Defizite könnten wiederum der seltene Einsatz von Diskussionen im Unterricht sowie die defizitäre Lehramtsausbildung hinsichtlich der Durchführung von Unterrichtsdiskussionen gelten. Mangelnde kommunikative Fähigkeiten der Lehrkräfte könnten sich beispielsweise durch fehlende Argumentationsfehlerkorrektur oder Hinweise auf Manipulationstaktiken ausdrücken, aber auch durch ihr Unvermögen, Diskussionen als Diskussionsleiter selbst zu führen. Bei den Lehrkräften sind aufgrund der bemängelten Kenntnisse zur Diskussionsführung auch Defizite in der methodisch-didaktischen Unterstützung der Schüler während der Dis-

kussionsvorbereitung zu erwarten. Derartige Untersuchungsergebnisse wären insofern für die Kommunikationskompetenz der Schüler relevant, als dass sie das Lehrpersonal daran hindern, die Kommunikationskompetenz der Schüler in Diskussionen zu fördern oder gar als schlechtes Vorbild dienen.

Das folgende Unterkapitel erläutert die methodische Vorgehensweise bei der Überprüfung der formulierten Forschungsannahmen. Im Anschluss werden die Ergebnisse zu den einzelnen Forschungsschwerpunkten ausführlich dargestellt und diskutiert.

6.1 Methodische Vorgehensweise

Die methodische Vorgehensweise dieser Untersuchung wurde bereits in Kulick (2013b, S. 172 ff.) erläutert. Die dortigen Ausführungen werden im Folgenden aufgegriffen und um ergänzende Erklärungen vervollständigt. Grundsätzlich beabsichtigt das Untersuchungsdesign eine möglichst authentische Darstellung von Diskussionen im Geographieunterricht zu gewinnen, die gleichzeitig eine besonders umfassende und replizierbare Form der Beobachtung und Analyse von Unterricht gewährleistet. Einhergehend mit den Auffassungen von Mayring / Gläser-Zirkuda / Ziegelbauer (2005, S. 3) kann dies durch eine qualitative Fallstudie mittels videobasierter Unterrichtsanalyse erreicht werden. Die Repräsentativität solcher Fallstudien ist aufgrund geringerer Objektivität, Quantifizierbarkeit und Robustheit als andere Forschungsansätze umstritten (Yin 2003, S. 10). Gleichzeitig werden sie wegen ihrer wertvollen Aussagekraft für das explorative, deskriptive und erklärende Erkenntnisinteresse geschätzt (ebd., S. 3)⁶⁸. Dabei ist es auch in qualitativen Fallstudien möglich mitunter quantitative Auswertungselemente zu nutzen (Newby 2010, S. 115). Dennoch ist die universelle Generalisierbarkeit der Ergebnisse auf den gesamtdeutschen Geographieunterricht weniger als in der rein quantitativen Untersuchung dieser Arbeit gegeben. Der Versuch gleichwohl aussagekräftige Daten zu erzielen, die in weiteren Fallstudien verifiziert werden müssen, lässt die Videographie von Unterricht als einen geeigneten Forschungsansatz erscheinen. Schließlich ermöglichen audiovisuelle Daten die Rekonstruktion und systematische Analyse von Interaktionen (Dinkelaker / Herrle 2009, S. 12). Zusätzliche Transkripte erleichtern dabei die Fokussierung auf die Interaktionen (Helmke 2010, S. 345). Die besondere Anschaulichkeit von Videodaten ermöglicht, Ergebnisse von Analysen eindrücklicher an Beispielen zu illustrieren (Petko et al. 2003, S. 265). Mit Blick auf die Analyse der Interaktionen und der Gestaltung von Diskussionen im Geographieunterricht sollen deren Videomitschnitte und Transkriptionen die Zuordnung von Sprechern, Sprechweisen und Dialogstrukturen erleichtern und über eine textuelle Interpretation hinaus weitere diskussionsbeeinflussende Faktoren, wie Sitzordnung oder Requisitennutzung sowie Aspekte der nonverbalen Kommunikation analysierbar machen.⁶⁹

⁶⁸ Schreier (2010, S. 240) führt einige Gründe auf, die der Kritik der eingeschränkten Repräsentativität von Fallstudien widersprechen.

⁶⁹ Eine ausführliche Diskussion von Vor- und Nachteilen der Videographie von Unterricht findet sich in Wagner-Willi (2001, S. 135 ff.).

Bei dieser Vorgehensweise kritisch zu betrachten, ist jedoch der mögliche „Kameraeffekt“, der durch den Sensationswert der Kamera vor Ort die Verhaltensweisen der an der Untersuchung teilnehmenden Schüler und Lehrkräfte zusätzlich zum Umstand, beobachtet zu werden, beeinflussen kann und damit die Authentizität des Materials eventuell schmälert (Mayring / Gläser-Zirkuda / Ziegelbauer 2005, S. 4). So bemerkt eine an der qualitativen Untersuchung dieser Arbeit teilnehmende Lehrerin Verhaltensänderungen bei den Schülern, die sie auf die Beobachtungssituation mit einer Kamera zurückführt:

„Also sonst sind vor allen Dingen, die die ich öfter mal aufgerufen habe, N-L, die meldet sich sonst immer, oder F, der ganz vorsichtig sich zwei-dreimal gemeldet hat, oder C oder so, also die waren heute richtig ausgebremsst. Ja und der K zum Beispiel, der ist eigentlich jemand der sonst immer schön dagegen schießt, ja, der so deutlich dann wird und sagt ‚das ist totaler Quatsch, was ihr da erzählt‘ und das hat er heute nicht gemacht. Wahrscheinlich hat er gedacht, dann kriegt er eine auf den Deckel, wenn er dagegen schießt. Hat er sich wohl nicht getraut“ (Zitat Lehrerin 2).

Auch eine Schülerin in Diskussion 7 betrachtet die Anwesenheit der Kamera als einen Grund für die zaghafte Unterrichtsbeteiligung (Zeilen 1432-1437):

WHH: na weil so wie JETZT eigentlich so ein bisschen,
 dass keiner ZUERST so was sagen will.

L7: also war das dieser (-) KAMERAEFFEKT?

WHH: ich glaube schon.

Jedoch bemerkt Helmke (2010, S. 344) diesbezüglich:

„Was die Schüler anbelangt, so haben unsere Forschungen gezeigt, dass die Befürchtungen, Schüler würden durch die Kamera gestört werden oder sich unnatürlich verhalten, grundlos waren.“

Petko et al. (2003, S. 270) stellen Ähnliches in der Auswertung der TIMSS Videostudie fest. „Insgesamt scheint das Problem des ‚Kameraeffekts‘ weniger gewichtig zu sein als vermutet werden könnte.“ Diese Aussage schließt auch mögliche Verhaltenänderungen des Lehrpersonals hinsichtlich ihres Unterrichtsstils vor laufender Kamera ein. In Bezug auf den Kameraeffekt in Diskussion 7 sei anzumerken, dass in der methodischen Auswertung auch andere Gründe für den schleppenden Verlauf der Diskussion genannt werden (siehe 6.2.2 und 6.2.3.3). Zudem ist zu vermuten, dass Lehrer 7 mit dieser Begründung über sein eigenes Unvermögen, die Diskutanten durch geschickte Fragen zum Reden zu animieren (siehe 6.2.2.3), hinwegtäuschen will.

Teilnehmer der Untersuchung sind neun Klassen bzw. Kurse der Jahrgangsstufen sechs bis zwölf und ihre acht Lehrkräfte. Die Untersuchung findet in einem staatlichen Berliner Gymnasium, für welches neben der Einwilligung zur Teilnahme seitens der Lehrer- und Elternschaft offiziell eine Genehmigung des Senats erwirkt werden musste, und in einem privaten Gymnasium in Brandenburg im Schuljahr 2008-2009 statt. Unter dem teilnehmenden Lehrpersonal sind jeweils vier männliche und weibliche, davon drei Referendare und fünf berufserfahrene Lehrkräfte ver-

treten. Ihre Auswahl basiert auf dem Prinzip der Bereitschaft zur Teilnahme. Dies muss für die Einschätzung der Validität der Daten insofern kritisch betrachtet werden, als dass die allgemeine Aussagekraft der Ergebnisse dadurch getrübt sein könnte, dass die Bereitschaft zur Teilnahme eine gewisse Kenntnis im Umgang und Einsatz mit Unterrichtsdiskussionen impliziert, die einerseits den teilnehmenden Lehrkräften Sicherheit und Mut zur Teilnahme verschafft, aber andererseits den zitierten Befunden in 2.2.6 zur diesbezüglich mangelnden Lehramtsausbildung widerspricht und deshalb nicht als repräsentativ für den gesamtdeutschen Geographieunterricht gelten kann. Jedoch wird zum einen die anschließende Analyse der Daten zeigen, dass auch diese Diskussionen nicht frei von Fehlern sind, die auf Defizite der Lehramtsausbildung zurückzuführen sind. Zum anderen ist bereits an anderer Stelle klargestellt worden, dass ein gesamtdeutscher Überblick nicht Absicht dieser Untersuchung ist. Vielmehr sollen bestehende Stärken und Schwächen aufgedeckt werden, die in jeder Klasse in unterschiedlicher Ausprägung auftreten können.

Die Wahl der teilnehmenden Schüler obliegt den Lehrkräften. Dabei sind manche Entscheidungen aus rein zeitlich unterrichtsplanerischen Gründen getroffen, andere aufgrund der subjektiven Lehrereinschätzung der Klasse als besonders diskussionsfreudig. Ein Umstand, der ebenfalls zu Verzerrungen der Untersuchungsergebnisse führen kann. So teilt eine Lehrerin mit:

„Ich find in den siebten Klassen sind die noch ziemlich gesprächig. Und ich hab jetzt ja auch noch ne Zehnte. Das war auch ne kleine Gruppe, wo ich ursprünglich das Rollenspiel machen wollt. Und die fanden schon diese Idee Rollenspiel eigenartig. Also da habe ich eher das Gefühl, dass die gerne nen bisschen Frontalunterricht machen wollen“ (Zitat Lehrerin 9).

Auch der Zeitpunkt des Unterrichtsbesuchs wird von den Lehrkräften bestimmt, um möglichst wenig Unannehmlichkeiten zu bereiten. Lediglich mit dem Auftrag ausgestattet, in der videographierten Stunde mit ihren Schülern fachbezogen zu diskutieren, planen sie ihre Unterrichtsstunde selbst. Dabei können sie zur Unterstützung eine Sammlung von didaktisch aufbereiteten Diskussionsvorschlägen heranziehen (Liste siehe Anhang), falls es ihnen an eigenem Diskussionsmaterial mangelt. Diese Hilfestellung wird nur von drei Lehrkräften in Anspruch genommen. Im Nachhinein muss dieser Schritt dennoch kritisch betrachtet werden, da der überwiegende Anteil von als Rollenspiel konzipierten Diskussionsvorschlägen in der genannten Handreichung die Lehrkräfte dazu verleitet haben kann, mehrheitlich simulative Diskussionen durchzuführen. Denn entgegen der Ergebnisse der quantitativen Untersuchung gestalten sich sieben der neun Diskussionen als solche (siehe 6.2). Dadurch könnte die Authentizität der Untersuchung hinsichtlich der vorwiegenden organisatorischen Diskussionsform getrübt sein. Weitere Einschränkungen hinsichtlich der Aussagekraft der erhobenen Daten ergeben sich aus den Tatsachen, dass:

- keine vergleichsrelevanten Informationen zu sozialem Hintergrund oder allgemeinem Leistungsniveau der teilnehmenden Schüler erhoben werden,
- diskussionsübergreifende Variablen, wie Klassenstufe, Niveaustufe der Diskussionsführung, organisatorischen bzw. inhaltlichen Diskussionsform sich innerhalb der einzelnen

Diskussionen überschneiden, sodass die Bedeutung einer Variable für den Gesamtverlauf nicht zu klären ist,

- Diskussionen 1, 3 und 5 nicht von Beginn der Vorbereitung an gefilmt und analysiert werden, da die Vorbereitung bereits in der vorangegangenen Geographiestunde begann.

Nichtsdestotrotz erlaubt das vorhandene Datenmaterial die qualitative Analyse einer jeden durch die Lehrerpersönlichkeit und die individuelle Klassenkonstellation geprägten Diskussion, die Aussagen zur Gestaltung dieser Diskussionen, den darin gezeigten Schüler- und Lehrerfähigkeiten, letztere bezogen auf eigene Kommunikationsfähigkeiten und jene zur Förderung von Kommunikationskompetenz der Schüler, zulässt.

Für die Datenerhebung wird entgegen der üblichen Vorgehensweise bei Videostudien in der Unterrichtsforschung (vgl. Helmke 2010, S. 352) lediglich eine Kamera genutzt. Begründet wird dies einerseits durch die zur Verfügung stehende technische Ausstattung, andererseits durch die eingeschränkte Möglichkeit und wohlmöglich störende Wirkung auf den Unterricht als einzelner Beobachter die Funktionsweise mehrerer Kameras gleichzeitig zu überwachen. Sicherlich hätte die Nutzung einer Überblickskamera kombiniert mit einer weiteren Lehrerkamera weitere Aspekte des Unterrichtsgeschehens einfangen können, jedoch weisen Petko et al. (2003, S. 271) darauf hin, dass selbst bei der Nutzung mehrerer Kameras nicht alle Interaktionen videographiert werden können und jede gewählte Kamerapositionierung eine Selektion der Daten bedeutet. Trotzdem wird die Kameraführung dieser Untersuchung nach eigenem Ermessen abschließend als ausreichend aussagekräftig für die Beantwortung der Forschungsfragen betrachtet.

Die Termine der Unterrichtsbesuche werden meist kurzfristig festgelegt, um den Lehrkräften so viel Gestaltungsspielraum wie möglich zu geben. Zudem bestehen kaum Vorabinformationen zur Beschaffenheit der Klassenräume. So muss die Position der stationären Überblickskamera entgegen der bevorzugten Vorgehensweise in Seidel / Dalehefte / Meyer (2003, S. 51 f.) häufig erst nach Absprache mit der Lehrkraft kurz vor Unterrichtsbeginn so gewählt werden, dass möglichst unauffällig so viele Aspekte des Diskussionsgeschehens wie möglich eingefangen werden. Dabei ändert sich die Kameraposition je nach Gegebenheiten des Klassenraums, der Sitzordnung, des Lichteinfalls und der gewählten organisatorischen Diskussionsform in jeder Beobachtungssituation. Grundsätzlich wird versucht, neben der Berücksichtigung des eigentlichen Erkenntnisinteresses den Handreichungen in Helmke (2010, S. 352) entsprechend, die Kamera stets auf Weitwinkel zu stellen, sie hinten oder seitlich unauffällig zu positionieren und dabei den natürlichen Lichteinfall bzw. die Verhinderung von Gegenlicht auf der Fensterseite zu nutzen. Auch den beiden in Seidel / Dalehefte / Meyer (2003, S. 53 f.) genannten allgemeinen Grundprinzipien beim Filmen:

1. die (idealisierte) Perspektive eines Schülers dokumentieren,
2. die Instruktionen der Lehrperson erfassen,

wird versucht, trotz fehlender zusätzlicher Lehrerkamera in allen Aufnahmen im Sinne des Erkenntnisinteresses hinreichend Rechnung zu tragen. Um zusätzlich das Geschehen in der „Zone der Interaktion“ (Waldis 2010, S. 41) zu betonen, fokussieren gelegentlich spontane Schwenks

oder kurze Nahaufnahmen etwaige Diskussionsführer, Gruppendiskussionen oder für die Interaktion bedeutende Wandtafelanschriften. Von einer externen zusätzlichen Tonaufnahme wird kein Gebrauch gemacht, da die Aufnahmequalitäten des genutzten digitalen Camcorder vom Typ Panasonic NV-GS500 zuvor getestet und als ausreichend befunden wurden. Dieser Schritt ist nachträglich zu bedauern. Schließlich muss auf die Transkription und Analyse der in Diskussion 2 stattfindenden Gruppendiskussion und der in Diskussion 9 diskussionsrelevanten Gruppenarbeitsphase verzichtet werden, da die Überscheidungen der akustischen Signale mehrerer Gruppenteilnehmer eine Transkription unmöglich machen. Hier wäre ein zusätzliches stationäres Mikrofon an einem exemplarischen Diskussionstisch sehr hilfreich. Da keine Vorabinformationen über die tatsächliche Unterrichtsgestaltung bestehen, kann ein solches Mikrofon nicht mehr rechtzeitig organisiert werden. Insofern stellt die Authentizitätszwecken dienliche Freiheit der Unterrichtsgestaltung ohne Absprachen an dieser Stelle ein klares Manko der Untersuchung dar, da die Schülerfähigkeiten in Diskussionen ohne Leiter sowie die Erarbeitung von Lösungsansätzen in Gruppen nicht analysiert werden können.

Hingegen wird der gesamte Unterricht videographiert. Transkribiert werden dagegen nur die mit der Diskussion in Verbindung gebrachten Unterrichtssequenzen. Die Transkription des Videomaterials erfolgt mit dem Programm f4 und nach den Richtlinien des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems (GAT) (Selting et al. 1998). Dabei wird sich auf ein Basistranskript beschränkt (Transkriptionskonventionen siehe Anhang), welches für die Untersuchung durch Kennzeichnung etwa von Überlappungen, Pausen, Dehnungen, Akzentuierungen, parasprachlichen Handlungen sowie Raum für interpretierende oder situationsbeschreibende Kommentare wichtige Informationen zur Analyse und Interpretation der videographierten Diskussionen bietet.

Im Anschluss an die videographierten Diskussionen werden problemzentrierte halbstandardisierte bzw. teilstrukturierte Interviews mit den teilnehmenden Lehrkräften geführt. Die Wahl dieser qualitativen Interviewform erfolgt nach Abwägen der vorteilhaften Möglichkeit zur an die Interviewsituation individuellen Anpassung vorgegebener systematischer Fragenkataloge (Schnell / Hill / Esser 2011, S. 316), der negativ zu bewertenden eingeschränkten Vergleichbarkeit nicht mehr standardisierter Interviews (ebd., S. 380) und dem eigentlichen Forschungsinteresse. Schließlich dienen die Interviews einerseits als individuelle Interpretationshilfe der Beobachtungen, andererseits ermöglichen sie einen Vergleich zwischen analysiertem Diskussionsverlauf und -ergebnis bzw. attestierten Schüler- und Lehrerleistungen und den Vorstellungen, Intentionen und Einschätzungen der Lehrkräfte. Zudem werden einige der Lehreraussagen zur allgemeinen Auffassung gegenüber Unterrichtsdiskussionen zur Formulierung und Prüfung der Forschungsannahmen der quantitativen und qualitativen Untersuchung dieser Arbeit herangezogen. Eine möglichst zeitnahe Befragung nach Unterrichtsschluss soll Gedächtnislücken bei der Reflektion der Diskussionen vermindern. Das Interviewverhalten ist gemäß der Maßgaben in Schnell / Hill / Esser (ebd., S. 317 f.) so neutral wie möglich gestaltet. Vornehmlich offene, aber dennoch einfache und deutlich formulierte Fragen ohne Suggestionen sollen den Lehrkräften möglichst viel Raum für eigene Ausführungen ohne Richtungsvorgabe geben (ebd., S. 325 ff.). Der den Interviews zugrunde liegende Gesprächsleitfaden ist dem Anhang zu entnehmen. Die

Interviews werden mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgezeichnet und ebenfalls transkribiert. Die Transkription der Interviews beschränkt sich auf eine inhaltlich wortgetreue Niederschrift der Äußerungen ohne Rücksicht auf sprecherische Elemente.

Zur Datenauswertung wird mithilfe des qualitativen Datenanalyse-Programms MaxQDA 2010 nach dem Vorbild von Mayring / Gläser-Zirkuda / Ziegelbauer (2005) die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse zur bildlichen und textuellen Auswertung der Videoaufnahmen genutzt.

„Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Categoriesystemen bearbeitet“ (Mayring 2002, S. 115).

Dies erfordert eine mehrfache Analyse allen Datenmaterials unter Berücksichtigung einzelner Informationsaspekte (Helmke 2010, S. 345). Dabei können Kategorien als abstrakte deskriptive Analyseraster deduktiv durch theoretische Überlegungen, Voruntersuchungen, empirischen Forschungsstand, existierende Theorien bzw. Konzepte oder induktiv in einer offenen Codierung im Sinne der *Grounded Theory* (Glaser / Strauss 1998) direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess ohne Bezug auf bestehende Theorienkonzepte gewonnen werden (Mayring 2000, S. 74 ff.).

„Bei der Entdeckung von Theorie generiert man konzeptionelle Kategorien oder ihre Eigenschaften auf der Grundlage von Belegen; ist eine Kategorie einmal festgelegt, dienen die Belege dazu, das Konzept zu illustrieren“ (Glaser / Strauss 1998, S. 33).

Die Kategorienbildung dieser Untersuchung geschieht vornehmlich deduktiv aus den theoretischen und empirischen Erkenntnissen in den Kapiteln 2 und 3. Vereinzelt werden zusätzliche Kategorien induktiv besonders aus dem Videomaterial gewonnen und dem bestehenden Kategoriensystem hinzugefügt. Beispielsweise verlangt die Analyse äußerer diskussionsbeeinflussender Faktoren eine Kategorie ‚Sitzordnung‘ mit skalierenden Subkategorien, die verschieden ausgeprägte Grade an möglichem Blickkontakt zwischen den Diskutanten einerseits und ihnen und dem Publikum andererseits messen. Ebenso werden in den inszenierten Diskussionen verschiedene Hilfsmittel zur Rollenidentifikation mit unterschiedlicher Wirkung kategorisiert. Grundsätzlich verfolgt die qualitative Inhaltsanalyse dieser Untersuchung die Interpretationstechnik der Strukturierung. Sie dient dem Herausfiltern bestimmter Aspekte aus dem Material, um unter zuvor festgelegten Kriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen und es einschätzen zu können (Mayring 2000, S. 58). Zunächst werden die Transkripte nach den von Polzius (1992) definierten Diskussionsphasen thematisch strukturiert. Es folgt eine inhaltliche und typisierende Strukturierung der Daten in den einzelnen Diskussionsphasen. Nur in den bereits beschriebenen Kategorien ‚Sitzordnung‘ und ‚Requisiten‘ wird skalierend strukturiert. Jede Strukturierung folgt den Interpretationsregeln für strukturierende Analyseschritte in Mayring (2000, S. 94 f.). Tab. 15 verdeutlicht die Vorgehensweise bei der strukturierenden Inhaltsanalyse anhand des vereinfachten Codierleitfadens zur Geographiespezifik der Schüleräußerungen gemäß Taylors (2008) *geographical concepts* mit Kategoriedefinitionen, Ankerbeispielen und Codierregeln.

Tab. 15: Vereinfachter Codierleitfaden zur Geographiespezifität der Schüleräußerungen

Kategorie	Definition	(redigiertes) Ankerzitat	Codierregeln
<i>place</i>	Betrachtung eines realen oder fiktiven Ortes, seiner Lage, Materialität und Bedeutung	<i>In Norwegen gibt es nicht sehr viel Sonne.</i>	Codierung als Kernkonzept, wenn kein überragendes Hilfskonzept eindeutig zugeordnet werden kann
<i>space</i>	Betrachtung der Relationen und Vernetzungen zwischen <i>places</i> und den daraus resultierenden Ergebnissen	<i>Also im Zug der Regierung von Brasilien sind wir die Umweltverbände der Ansicht, dass die erneuerbaren Energien sehr gut durch die Wasserkraftwerke in dieser Region ausgebaut werden könnten. Andere Regionen könnten zum Beispiel Strom bekommen von dieser Region.</i>	Codierung als Kernkonzept, wenn kein überragendes Hilfskonzept eindeutig zugeordnet werden kann
<i>scale</i>	Betrachtung des gleichen <i>place</i> oder Sachverhalts aus verschiedenen Maßstabsebenen	<i>Genau, dass es nur dann funktionieren würde, würde wirklich ganz Europa da mitmachen. Weil wenn da einzelne Länder nicht dafür wären, dann würde das Holz weiter gekauft werden und dann hätte das eigentlich auch keinen Sinn.</i>	Codierung als Kernkonzept, wenn kein überragendes Hilfskonzept eindeutig zugeordnet werden kann
<i>perception and representation</i>	Betrachtung wie <i>places</i> wahrgenommen und dargestellt	<i>Ich bin die Vertreterin der türkischen Politik und wir sind</i>	Bei Überschneidung mit anderen Kern- und Hilfskonzepten

	werden	<i>der Meinung, da die Quellen des Euphrats und Tigris in der Türkei entspringen, haben wir auch das Recht auf diese Flüsse.</i>	ist <i>perception and representation</i> für den Kontext am wichtigsten
<i>diversity</i>	Vergleichende Betrachtung innerhalb eines <i>place</i> oder zwischen mehreren <i>places</i> bezüglich Variationen, Funktion, Verteilungsmustern, Aussehen, Wirkungsweisen, etc. und ihrer Entstehung	<i>Die meisten Unfälle bei einem Flugzeug passieren während des Starts oder der Landung. Wenn es bei Tegel abstürzt, dann stürzt das Teil wirklich mitten in die Stadt und sehr viele Menschen sind betroffen. Bei Schönefeld ist es wenigstens etwas außerhalb, wo nicht sehr viele zivile Gebiete betroffen sind.</i>	Bei Überschneidung mit anderen Kern- und Hilfskonzepten ist <i>diversity</i> für den Kontext am wichtigsten
<i>interaction</i>	Betrachtung der gegenseitigen Beeinflussung und Interdependenz von <i>places</i> und einzelnen Elementen eines <i>place</i> sowie ihrer Entstehung unter besonderer Berücksichtigung der dahinterliegenden Machtstrukturen in der Humangeographie	<i>Aber zum Beispiel in Indien, da haben sie so was angebaut; und da kam es zu Grundwassermangel, und das ganze Küstengebiet ist nun versalzen, durch diesen genetischen Reisanbau.</i>	Bei Überschneidung mit anderen Kern- und Hilfskonzepten ist <i>interaction</i> für den Kontext am wichtigsten
<i>change</i>	Betrachtung von Wandel eines <i>place</i> oder Sachverhalts	<i>Ja und dass auch jetzt weniger Menschen durch den</i>	Bei Überschneidung mit anderen Kern- und Hilfskonzepten

	hinsichtlich seiner Quellen, Ergebnisse, Prozesse und Morphologie	<i>Lärm belastet werden, da der Flughafen am Stadtrand liegt und nicht mehr so im Zentrum von Berlin.</i>	ist <i>change</i> für den Kontext am wichtigsten
--	---	---	--

Quelle: verändert nach Kulick 2013b, S. 174 f.

Es entstehen für jede Diskussionsphase komplexe und mehrfach revidierte Kategoriensysteme. Die Güte der Datenanalyse wird neben der mehrfachen Revision der Kategorien durch die diskursive Validierung problematischer Codiereinheiten mit Kollegen sichergestellt. Aus der systematischen Kategorisierung des Datenmaterials lassen sich neben der inhaltlichen Beschreibung zum Verlauf von Diskussionen und den in ihnen gezeigten Schüler- und Lehrerleistungen auch quantitative Häufigkeiten des Auftretens bestimmter Strukturen in den videographierten Diskussionen ablesen, die Aussagen zu deren relativen Gewicht zulassen (Mayring 2000, S. 57). Quantitative Auswertungen des Datenmaterials werden nur vorgenommen, wenn sie für die Darstellung von Schülerfähigkeiten und der Diskussionsgestaltung entscheidend sind. Insofern sind einige Kategorien als gesättigt zu betrachten, bevor alle Instanzen im Datenmaterial erfasst sind.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der systematischen Analyse der Diskussionen bezogen auf die Umsetzung der im Theorieteil formulierten Gestaltungskriterien in den einzelnen Diskussionsphasen präsentiert und diskutiert. Zuvor soll ein beschreibender Überblick die videographierten Diskussionen vorstellen.

6.2 Ergebnisse und Diskussion

Die qualitative Analyse der Videographien von Geographieunterricht in neun Einzelfällen gewährt Einblicke in die Gestaltung von Diskussionen im Geographieunterricht und in die in ihnen gezeigten diskussionsbezogenen kommunikativen Fähigkeiten der Schüler sowie in die kommunikativen und methodischen Fähigkeiten ihrer Lehrkräfte, diese zu fördern. Die Ergebnisse dieser Analyse sind bereits in gekürzter Form in Kulick (2013b) dargestellt. Bevor die Befunde zu den verschiedenen diskussionsrelevanten Aspekten in den einzelnen Diskussionsphasen nun ausführlich erläutert werden, sollen die videographierten Unterrichtsdiskussionen, zunächst in ihrem Gesamtbild analysiert und miteinander verglichen werden. Neben der Klassifizierung der Diskussionen anhand der im Theorieteil formulierten Kriterien entstammen die Informationen einer inhaltlichen und technischen Analyse des Filmmaterials sowie den Aussagen der teilnehmenden Lehrkräfte in den an die Videographie anschließenden Interviews. Die überblicksartige Tab. 16 fasst die wichtigsten Gestaltungskriterien aller Diskussionen zusammen, bevor diese ausführlicher beschrieben und diskutiert werden.

Tab. 16: Videographierte Diskussionen im Überblick

	Klasse	Thema	Dauer (in min)	Inhaltliche Diskussions- form	Organisatorische Diskussionsform	Niveau- stufe
1.	6	Bohrinselbau in Norwegen – ja oder nein?	30	Pro-Contra Diskussion	simulative Podiums- diskussion	2
2.	8	Tropenholzboykott – ja oder nein?	12	Pro-Contra Diskussion	Klassen- / Gruppen- diskussion	1 / 2
3.	11	Südostanatolien-Projekt – ja oder nein?	20	Pro-Contra Diskussion	simulative Podiums- diskussion	2-3
4.	10	Ausbau des Flughafens Schönefeld zum BER – ja oder nein?	17	Pro-Contra Diskussion	Klassen- diskussion	1
5.	8	Bringt der Sojaanbau den Fortschritt in den brasilianischen Regenwald?	50	Pro-Contra / Klärungs- diskussion	simulative Podiums- diskussion	1-2
6.	7	Soll nach der grünen Revolution eine genetische Revolution im Reisanbau folgen?	21	Konfrontations- Diskussion	simulative Podiums- diskussion	2
7.	7	Goldene Revolution im Reisanbau – Fluch oder Segen?	23	Pro-Contra Diskussion	simulative Podiums- diskussion	2
8.	12	Wasserprojekt „Nilo Coelho“ – Chancen, Risiken, Zukunftsperspektiven	17	Klärungs- diskussion	simulative Podiums- / Klassen- diskussion	1
9.	7	Bevölkerungspolitik Chinas: Pro- und Contra-Diskussion	18,5	Klärungs- Diskussion	simulative / Klassen- diskussion	2 / 1

Quelle: Eigene Darstellung

Die erste Diskussion zur Entscheidung über einen Bohrinselbau in Norwegen findet in einer sechsten Klasse statt. Sie dient der Sicherung und dem Abschluss einer Unterrichtsreihe zum Thema Erdöl, in der zuvor die Endlichkeit und die Bedeutung des Rohstoffs am Beispiel Norwegen behandelt wurden. Die eigentliche Diskussionsdauer beträgt 30 von 45 Unterrichtsminuten.

Aufgrund der Formulierung der Diskussionsfrage, dem Diskussionsverlauf sowie der Abstimmung nach Diskussionsschluss ist die Diskussion gemäß Spiegels (2006a, S. 67) Definition als Pro-Contra Diskussion einzuordnen. Organisatorisch gestaltet sich die Diskussion als simulative Podiumsdiskussion⁷⁰ mit fünf verteilten Rollen, die jeweils doppelt besetzt sind. Die Teilnahme aller Schüler ist jedoch durch die Möglichkeit zu Publikumsbeiträgen beabsichtigt. Die Moderation übernimmt die Lehrkraft gemeinsam mit zwei Schülern. Insofern ist der Führungsstil gemäß den Ausführungen unter 2.3.3.1 als lehrerzentriert-schülerzentriert zu beschreiben. Für die in der vorangegangenen Geographiestunde beginnende Vorbereitung der Diskussion können die Schüler neben von der Lehrkraft zur Verfügung gestellten Materialien selbstständig weitere Informationen in Heimarbeit recherchieren. Die anschließende kurze Auswertung übernimmt die Lehrkraft durch ein fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch. Insofern ist die Diskussion der zweiten Niveaustufe im Sinne Polzius (1992, S. 108 ff.) zuzuordnen.

Die zweite Diskussion zum Thema „Tropenholzboykott – ja oder nein?“ von insgesamt zwölf Minuten Länge findet in einer achten Klasse statt und unterteilt sich in zwei Phasen. Zunächst sollen Schüler nach einer ersten Abstimmung die Gründe für ihre Sichtweisen zu diesem Thema in einer durch die Lehrerin autoritativ geleiteten fünfminütigen Klassendiskussion diskutieren, um im zweiten Schritt mit jeweils drei weiteren Schülern sieben Minuten lang erneut die eigene Sicht unter Hinzunahme weiterer Informationen an einem Gruppentisch zu diskutieren. Aufgrund schlechter Tonqualität können statt der Gruppendiskussionen nur die sechsminütige Ergebnispräsentation der Gruppensprecher innerhalb eines fragend-entwickelndes Unterrichtsgesprächs transkribiert werden. Eine weitere Abstimmung zum Stundenende soll durch die Diskussion veränderte Meinungsbilder sichtbar machen. Es handelt sich also wiederum um eine Pro-Contra Diskussion gemäß Spiegels (2006a, S. 67) Klassifikation, die durch die Lehrkraft in großen Teilen im Sinne der Ersten Niveaustufe Polzius' (1992, S. 108 ff.) geführt wird. Nur in der Gruppendiskussion können die Schüler eher selbstständig diskutieren, obgleich die Lehrerin in allen Diskussionsgruppen phasenweise kontrollierend und steuernd zugegen ist. Insofern erreichen auch diese Diskussionen nur die zweite Niveaustufe. Es folgt ein Gespräch zu alternativen Lösungsmöglichkeiten zum Tropenholzboykott, das bereits der Diskussionsweiterführung zuzuordnen ist. Inhaltlich dient die Diskussion also der Erarbeitung des bestehenden Konflikts im Regenwaldabbau, für den nach Lösungsmöglichkeiten gesucht werden soll. Diskussionsgrundlage sind für die Klassendiskussion die Materialien einer dreißigminütigen Stationsarbeit im ersten Teil der Doppelstunde. Für die Gruppendiskussion erhalten die Schüler kurze Pro- und Contra-Informationstexte zum Tropenholzboykott (siehe Lehrerhandreichung im Anhang).

Die dritte Diskussion zur Bewertung des Südostanatolien-Projekts bildet die Sicherung der gesamten Unterrichtseinheit zum Thema Wasser in einer elften Klasse, in welcher die Bedeutung und Begrenztheit dieser Ressource am Beispiel der Staudammbauten im Südostanatolien-Projekt der Türkei behandelt wurden. Diese von den Schülern weitestgehend eigenständig vorbereitete und durchgeführte simulative Podiumsdiskussion mit acht unterschiedlichen Rollen und einem

⁷⁰ Die simulativ durchgeführten Diskussionen im Datenmaterial entsprechen keinem klassischen Rollenspiel (Van Ments 1991), sondern stellen die Vorstellungen der an der Untersuchung teilnehmenden Lehrkräfte zum Ablauf eines solchen dar.

Moderator ist als einzige Diskussion am ehesten der dritten Niveaustufe nach Polzius (1992, S. 108 ff.) zuzuordnen. Obgleich ein Großteil der Diskussionsmaterialien von der Lehrkraft zur Verfügung gestellt wird und sie die anschließende Diskussionsauswertung moderiert. In der ca. 20 von 45 Unterrichtsminuten dauernden Diskussion soll das Publikum sich einerseits inhaltlich einbringen, andererseits die Leistungen der auf dem Podium sitzenden Akteure anhand eines Bewertungsbogens beurteilen. Aufgrund der Formulierung der geschlossenen Diskussionsfrage sowie der abschließenden Zusammenfassung der Diskussionsergebnisse im Sinne einer Entscheidung bzw. eines Kompromisses durch die Diskussionsleiterin ist diese Diskussion einer Pro-Contra Diskussion in Spiegels (2006a, S. 67) Klassifikation zuzuordnen.

Die vierte Diskussion zum Ausbau des Flughafens Schönefeld zum BER wird durch dieselbe Lehrerin wie in Diskussion 3 in einer zehnten Klasse durchgeführt. Anders als in der elften Klasse führt sie die Diskussion im Sinne der ersten Niveaustufe von Polzius (1992, S. 108 ff.) innerhalb einer Klassendiskussion selbst mit einer lehrerzentrierten-verfahrensgeregelten Diskussionsführung. Sie dauert 17 von 45 Unterrichtsminuten und unterteilt sich in eine spontane Diskussion ohne Vorbereitung als Unterrichtseinstieg und eine weitere Diskussion nach kurzer Informationsphase innerhalb eines „Galerierundgangs“ zur Sicherung. Insgesamt dient sie einem Transfer der Erkenntnisse aus den Überlegungen zum Flughafenausbau in Frankfurt am Main in der Unterrichtsstunde zuvor. Neben der Formulierung einer geschlossenen Diskussionsfrage ist die Diskussion aufgrund der Abstimmung zu Beginn und Ende der Diskussion als Pro-Contra Diskussion nach Spiegel (2006a, S. 67) zu beschreiben.

Die fünfte Diskussion zur Frage „Bringt der Sojaanbau den Fortschritt in den brasilianischen Regenwald?“ findet in einer achten Klasse statt. Sie bildet das Ende der Unterrichtseinheit zum Tropischen Regenwald innerhalb der Thematik „Südamerika“, in welcher die Schüler die naturgeographischen Grundlagen und auch Grundlagen über die Zerstörung des Regenwaldes erarbeitet haben. Die eigentliche Vorbereitung der Diskussion findet in einer Vertretungsstunde und als Hausaufgabe statt, sodass der Großteil der Informationsmaterialien von den Schülern selbst recherchiert wird. Dieser Umstand der ansonsten in allen Phasen durch die Lehrkraft autoritativ geführten Unterrichtsdiskussion bewirkt, dass die Diskussion nicht eindeutig der ersten Niveaustufe nach Polzius (1992, S. 108 ff.) zuzuordnen ist. Ebenfalls nicht eindeutig zuzuordnen, ist die inhaltliche Diskussionsform. Trotz der geschlossenen Diskussionsfrage fehlt es hier an einer abschließenden Entscheidung oder Abstimmung. Vielmehr kommen die unterschiedlichen Perspektiven auf die Thematik zum Ausdruck und das abschließende Fazit des Lehrers rundet die Diskussion ab, ohne eine Entscheidung herbeizuführen. Jedoch sollen die Schüler in einer anschließenden inhaltlichen, metakommunikativen und methodischen Auswertung die jeweils beste interagierende Gruppe und die besten Argumente bestimmen. Es ist fraglich, inwiefern die Wahl der besten Argumente jedoch der eigenen Meinung der Schüler entspricht, auch wenn der Lehrer dies durchaus so aufgefasst hat:

„Wenn die Schüler jetzt ein bisschen sensibilisiert sind für diese Geschichte, dass Regenwald zerstört wird auf Kosten des Agrobusiness, wenn sie das verstanden haben, das denke ich könnte man daran messen, wie sie nachher ihre Punkte verteilt haben an den Postern.“

Dass sie sich da auch ganz klar an der Stelle positioniert haben und da auch emotional reagiert haben“ (Zitat Lehrer 5).

Insofern ist diese Diskussion als Mischform aus Pro-Contra- und Klärungsdiskussion nach Spiegel (2006a, S. 67) zu beschreiben. Für die multiperspektivische Darstellung hat der Lehrer eine simulative Podiumsdiskussion mit sechs Rollen in teilweise jeweils mehrfacher Besetzung und Möglichkeit zur Teilnahme aller gewählt, da das Publikum durch die Chance zum „stummen Rollentausch“ ihre Gruppenmitglieder am Konferenztisch unterschützen darf.

Die sechste und siebte Diskussion zum Thema „Goldene Revolution im Reisanbau“ werden in zwei siebten Parallelklassen als Erarbeitung eines neuen Themenfeldes durchgeführt, nachdem Reisanbau in Asien bereits vor einiger Zeit im Unterricht thematisiert wurde. Die Diskussionsvorbereitung erfolgt im *Teamteaching*. Während Lehrer 6 in Diskussion 6 die Diskussionsleiter separat vorbereitet, steht Lehrer 7 den übrigen Schülern bei ihrer inhaltlichen Vorbereitung für Fragen zur Verfügung. In Diskussion 7 tauschen die Lehrer ihre Vorbereitungsrollen. Der Wunsch der Lehrkräfte mithilfe der gleichen Diskussion anhand derselben Materialien, die der zur Verfügung gestellten Materialsammlung entstammen (siehe Anhang), einen Vergleich zwischen den Schülerleistungen beider Klassen zu ermöglichen, ist nur bedingt realisierbar. Die Ausgangsbedingungen für einen solchen Vergleich sind nicht identisch. Zwar haben beide Klassen dasselbe Ausgangsmaterial und die gleiche Vorbereitungszeit von 45 Minuten, doch sind die Schüler in der Diskussion 6 in der eigentlichen Diskussion auch in der Diskussionsleitung komplett auf sich gestellt, während sich in Diskussion 7 der Lehrer die Rolle des Diskussionsleiters mit zwei Schülern teilt und dadurch mehr Einfluss auf den Verlauf und die Schülerleistungen hat. Dennoch sind beide Diskussionen der zweiten Niveaustufe nach Polzius (1992, S. 108 ff.) zuzuordnen. Die Länge der beiden Diskussionen ist mit 21 von 90 Unterrichtsminuten in Diskussion 6 und 23 von 90 Unterrichtsminuten in Diskussion 7 ungefähr gleich. Beide Diskussionen gestalten sich als simulative Podiumsdiskussionen mit fünf unterschiedlichen Perspektiven. In beiden Diskussionen darf sich das Publikum durch „stummen Rollentausch“ beteiligen. Inhaltlich wären beide Diskussionen einer Pro-Contra Diskussion nach Spiegel (2006a, S.67) zuzuordnen, wenn nicht der unsachliche unkooperative Verlauf in Diskussion 6 eher einer Konfrontationsdiskussion entspräche. Schließlich basieren beide Diskussionen auf einer geschlossenen Frage. Zudem führen die Lehrkräfte beider Diskussionen eine kurze Abstimmung nach Diskussionsschluss durch.

Die achte Diskussion soll Chancen, Risiken und Zukunftsperspektiven des Wasserprojekts „Nilo Coelho“ klären. Sie findet in einem Leistungskurs der zwölften Klasse statt. Die Diskussion dient der Erarbeitung von Informationsmaterialien einer früheren Abiturklausur und dem Einüben des Umgangs mit Problemstellungen des dritten Anforderungsbereichs. Inhaltlich ist sie aufgrund des offenen Diskussionsthemas und dem Ziel der Bestandsaufnahme einer Klärungsdiskussion innerhalb Spiegels (2006a, S. 67) Klassifikation zuzuordnen. Die Diskussion nimmt 25 Minuten von 40 Unterrichtsminuten ein. Die Vorbereitungszeit variiert aufgrund der Verspätung einiger Schüler durch Klausuren in anderen Schulfächern bis in die Unterrichtszeit hinein zwischen zehn bis fünfzehn Minuten. Trotz ihrer Gestaltung als simulative Podiumsdiskussion

mit vier unterschiedlichen Perspektiven ist die Diskussion auch als Klassendiskussion zu verstehen, da alle anwesenden Schüler des Leistungskurses am Konferenztisch vertreten sind. Aufgrund der Materialzusammenstellung durch den Lehrer und seiner Rolle als autoritativer Diskussionsleiter ist die Diskussion der ersten Niveaustufe nach Polzius (1992, S. 108 ff.) zuzuordnen.

Die neunte Diskussion soll Vor- und Nachteile der Bevölkerungspolitik in China klären. Sie findet in einer siebten Klasse statt und dauert 18,5 von 45 Unterrichtsminuten. Die Diskussion dient als Einstieg in eine neue Unterrichtseinheit zum Thema „China“. Die Gestaltung als Klassendiskussion unterteilt sich in zwei Phasen. Zunächst soll sich jeweils die Hälfte der Schüler anhand spezifischer Informationstexte entweder für die Pro- oder Contra-Seite 15 Minuten lang vorbereiten. Es folgt eine sechsminütige simulative Klassendiskussion mit zwei Parteien, die durch einen Schüler moderiert wird. Die Lehrerin steuert hier jedoch auch durch Zwischenfragen. Insofern kann der Führungsstil einerseits als verfahrensgeregelt-schülerzentriert, andererseits als lehrerzentriert-schülerzentriert beschrieben werden (siehe 2.3.3.1). Im Anschluss daran folgt innerhalb der Diskussionsweiterführung eine neue Klassendiskussion aus Schülersicht. Hier übernimmt die Lehrkraft von vornherein eine autoritative Diskussionsleitung. Während der simulative Diskussionsteil der zweiten Niveaustufe nach Polzius (1992, S. 108 ff.) zuzuordnen ist, entspricht die zwölfminütige Klassendiskussion in der Weiterführung der ersten Niveaustufe. Es folgt eine kurze Gruppenarbeitsphase in den ursprünglichen Pro-Contra-Gruppen, in der sich die Schüler anderweitige Lösungsansätze für die chinesische Bevölkerungsproblematik überlegen sollen. Trotz der Benennung als Pro-Contra Diskussion im Titel der Rollenkarten wird weder eine konkrete (geschlossene) Diskussionsfrage formuliert, noch eine abschließende Entscheidung oder Abstimmung durchgeführt. Die Diskussion endet mit der Präsentation von Lösungsansätzen. Insofern entspricht sie am ehesten dem Typ der Klärungsdiskussion bei Spiegel (2006a, S. 67).

Sieben der neun videographierten Diskussionen finden in der Sek I statt. Wobei die Schüler bezüglich ihres Alter in den Klassen sechs bis acht sowie in den Klassen zehn bis zwölf näher zusammenstehen und deshalb im Folgenden für etwaig festgestellte auffällige altersimmanente Unterschiede in den Schülerfähigkeiten in dieser Aufteilung zusammengefasst werden. Die Diskussionsthemen und ihre konkrete Formulierung in einer Diskussionsfrage werden unter 6.2.1 eingehend analysiert und deshalb zum jetzigen Zeitpunkt nicht näher interpretiert. In ihrer Länge sticht Diskussion 5 aus den ansonsten zwischen 12 und 30 Minuten dauernden Diskussionen heraus. Inwieweit diese Diskussion deshalb ergiebiger ist als die eindeutig kürzeren, kann nur die eingehende Analyse der Durchführungsphase klären. Grundsätzlich ist die längere Diskussion durch das Mehr an Unterrichtszeit für Diskussion und Auswertung zu begründen, da innerhalb der 90 Unterrichtsminuten keine intensive Vorbereitung mehr erfolgen muss, wie es in den anderen Diskussionen, die innerhalb einer Doppelstunde geführt werden, der Fall ist.

Anders als in Kulick (2013b, S. 175 ff.) dargestellt, entsprechen nach eingehender Prüfung des Datenmaterials und der theoretischen Kriterien zwei der videographierten Diskussionen (Diskussion 8 und 9) der inhaltlichen Diskussionsform einer Klärungsdiskussion. Die Schwierigkeiten bei der eindeutigen Zuordnung von Diskussion 5 zu diesem Typ lässt eine nicht prob-

lemlose Übertragbarkeit des Ansatzes aus dem Deutschunterricht auf Diskussionen im Geographieunterricht vermuten, obgleich alle anderen Diskussionen eindeutig einer inhaltlichen Diskussionsform nach Spiegel (2006a, S. 67) zugeordnet werden können. Letztlich ist auch die Einschätzung von Diskussion 5 als Mischform aus Pro-Contra und Klärungsdiskussion konsistent mit Spiegels Ansatz. So schreibt sie, dass die inhaltlichen Diskussionsformen in der Praxis durchaus als Mischformen auftreten können (ebd.). Dies wird durch die Feststellung Vogts (2002, S. 122) bestätigt, wonach die einzelnen diskursiven Sequenzen innerhalb ein und derselben Diskussion auftreten können. Nichtsdestotrotz der veränderten Zuordnung im Vergleich zu Kulick (2013b) und der Möglichkeit von Mischformen entsprechen gut zwei Drittel der Diskussionen einschließlich der als Konfrontationsdiskussion stattfindenden, aber als Pro-Contra Diskussion angelegten Diskussion 6 – entgegen der Beobachtung in der quantitativen Untersuchung – dem Typ der Pro-Contra Diskussion nach Spiegel (2006a, S. 67). Die teilnehmenden Lehrkräfte dieser Untersuchung scheinen Diskussionen hauptsächlich als geeignet für die Darstellung multiperspektivischer Problemsituationen, die eine Entscheidung der Schüler fordern, zu erachten. Dabei soll die Diskussion zur Meinungsbildung verhelfen. Dafür spricht die Aussage der Lehrerin nach Diskussion 2:

„Sie haben ja jetzt gemerkt, dass es da noch andere Dinge gibt, die sie am Anfang überhaupt nicht bedacht haben und das war ja auch das Ziel. [...] Ich wollte das ja auch so ein bisschen provozieren, dass sie sich dann noch mal umentscheiden müssen“ (Zitat Lehrerin 2).

Begründungen für die Entstehung der Konfrontationsdiskussion in Diskussion 6 ergeben sich aus der Analyse der Diskussionsvorbereitung und Durchführung (siehe 6.2.1 / 2). Grundsätzlich ist sie jedoch hauptsächlich durch die Überforderung der Schüler mit für sie bisher unbekannten kognitiven und kommunikativen Kenntnissen zu erklären. Dagegen können die Vorstellungen der Lehrkraft von gelungenen Diskussionen im Sinne des *Confrontainments* (siehe 2.3.4.3) nicht als Begründung für den tatsächlichen Diskussionsverlauf gelten, da Lehrer 6 im an die Diskussion anschließenden Interview seine Enttäuschung über den Diskussionsverlauf zum Ausdruck bringt:

„Die eigentliche Diskussion ist meiner Meinung nach überhaupt nicht so gelaufen, wie ich mir das vorstellen würde“ (Zitat Lehrer 6).

Hinsichtlich der organisatorischen Diskussionsform zeigt sich in allen Diskussionen ein wenig abwechslungsreiches Bild. Die Mehrheit der Diskussionen gestaltet sich als simulative Podiumsdiskussionen. Die Lehrkräfte führen selbst im an die Diskussion anschließenden Interview keine Beeinflussung der gewählten organisatorischen Diskussionsform durch die Beobachtungssituation und das zur Verfügung gestellte didaktisch aufbereitete Diskussionsmaterial an. Konkrete Nachfragen lassen aber vermuten, dass die bereitgestellten Diskussionsmaterialien, in denen auch simulative Podiumsdiskussionen vorgeschlagen werden, in Kombination mit dem Wissen beobachtet zu werden, die teilnehmenden Lehrkräfte mehrheitlich dazu veranlasst haben, arbeits- und zeitaufwendigere Diskussionsformen zu wählen, als es bei den meisten Lehrkräften in der quantitativen Untersuchung dieser Arbeit der Fall ist. So begründet Lehrer 7 seine Wahl

der organisatorischen Diskussionsform mit der Auflage eine Diskussion innerhalb einer Unterrichtsstunde zu filmen:

„Also Diskussion hätte ich dabei schon gemacht, außer ne Abstimmung, so als Abschluss. Ansonsten wär das vielleicht gestreckt auf zwei Stunden, also auf zwei Wochen. Dann noch mit nen paar mehr Materialien, also mit Atlas ein bisschen und am Ende aber auch so ne Diskussion, dann vielleicht auch so ne kleine Diskussion vorgeschaltet in Gruppen und dann Gesamtdiskussion, also nicht diese Vertreter von den Gruppen. Aber Diskussion hätte ich schon gemacht, weil das ja auch so ne kontroverse Geschichte ist, aber auch so ne Abstimmung zum Schluss, einfach nen Meinungsbild“ (Zitat Lehrer 7).

Auch die Ausführungen von Lehrer 6 lassen vermuten, dass diese Diskussionsform eher unüblich für seinen Unterricht ist, obwohl er ihr Potential für die Entwicklung der Schülerfähigkeiten durchaus schätzt:

„Deshalb ist es so, dass die Diskussionen jetzt noch nicht so häufig bei mir gelaufen sind, aber ich hab ja nun erst ein Jahr lang Erfahrung. [...] Eben dass Schüler einfach sehen, dass man über solche Themen kontrovers diskutieren kann. Es ist vielen Schülern ja nicht unbedingt geläufig. Also muss [so etwas] einfach auch immer wieder durchgenommen werden, damit das den Schülern tatsächlich bewusst ist“ (Zitat Lehrer 6).

Die übrigen Lehrkräfte, die sich für eine simulative Podiumsdiskussion entschieden haben, geben dagegen eine häufigere Nutzung dieser Diskussionsform an. Dies bestätigt einerseits die eingeschränkte Übertragbarkeit der Ergebnisse der quantitativen Untersuchung dieser Arbeit auf die gesamte Lehrerschaft. Andererseits scheint es trotz nicht auszuschließender Beeinflussung der Unterrichtsgestaltung durch die Lehrerhandreichung und dem Bestreben etwas Besonderes vor der Kamera zu zeigen, legitim, die getroffene Wahl der organisatorischen Diskussionsform der Lehrkräfte als für die jeweilige Person authentisch zu betrachten.

Dementsprechend messen die teilnehmenden Lehrkräfte mehrheitlich der Darstellung von Perspektivenvielfalt in Diskussionen mehr Bedeutung bei als der von Schülerperspektiven zum Thema. So dürfen die Schüler nur in zwei Diskussionen von Beginn an aus eigener Sicht diskutieren (Diskussion 2 und 4). Dabei soll in beiden Diskussionen eine Abstimmung vor und nach der Diskussion das durch die Diskussion veränderte Meinungsbild aufzeigen. In den simulativ gestalteten Diskussionen mit multiperspektivischen, vorgegebenen Sichtweisen dürfen die Schüler nur nach den Diskussionen 3 und 9 in einer anschließenden Weiterführung zusätzlich ihre persönliche Meinung vertreten. In den Diskussionen 1, 6 und 7 können die Schüler in einer abschließenden Abstimmung ihrer persönliche Meinung zur Diskussionsthematik durch Fingerzeig zumindest kurz andeuten. Dieses Ergebnis entspricht der bereits im Zusammenhang mit der inhaltlichen Diskussionsform getroffenen Erkenntnis, dass die teilnehmenden Lehrkräfte dieser Untersuchung mehrheitlich Diskussionen als zur Darstellung multiperspektivischer Problemsituationen geeignet betrachten und diese nutzen, um Schülermeinungen zu erweitern. Inwieweit sich Schülermeinungen durch die Diskussionen verändern wird von keinem der simulativ diskutierenden Lehrkräfte durch einen Vorher-Nachher-Vergleich überprüft. Insofern wird das Potential dieses Diskussionsziels in keiner simulativen Diskussion konsequent ausgeschöpft. Nur in

den Diskussionen, die von vornherein aus eigener Sicht geführt werden, können solche Vorher-Nachher-Vergleiche beobachtet werden. Hier interessiert es die Lehrerinnen, welche Wirkung die Konfrontation mit anderen Sichtweisen und zusätzlichen Materialien auf die individuelle Schülermeinung hat. Dies geschieht nicht zuletzt, um die Schüler generell zu mehr kritischer Reflektion in Meinungsbildungsprozessen aufzurufen. Dafür spricht das bereits zur Begründung der überwiegenden inhaltlichen Diskussionsform angeführte Zitat von Lehrerin 2 sowie die Aussage von Lehrerin 4:

„Ich wollte, dass die Schüler lernen aus verschiedenen Perspektiven ein Problem zu betrachten und das dann auch kritisch abzuwägen und vielleicht auch zu dem Entschluss zu kommen, wie es einigen auch ging, ich kann mich eigentlich gar nicht entscheiden. Die Pro-Argumente sind überzeugend, aber die Contra-Argumente auch. Also, dass die Schüler einfach lernen, es gibt nicht nur schwarz oder weiß, sondern man muss alles hinterfragen, kritisch hinterfragen“ (Zitat Lehrerin 4).

Neben der überwiegenden Zahl an simulativen Diskussionen gestalten sich diese auch mehrheitlich als Podiumsdiskussion zwischen wenigen Schülern einer ganzen Klasse. Nur vier der Diskussionen sind von vornherein als Klassendiskussion angelegt. Es scheint als würden die Lehrkräfte mehrheitlich die Diskussion im kleinen Kreis bevorzugen. Dies könnte durch die mögliche Auffassung der Lehrkräfte begründet werden, dass solche Diskussionen leichter kontrollierbar oder aufgrund weniger zu berücksichtigender Diskussionspartner ergiebiger wären, selbst wenn dadurch der Ideenpool verkleinert würde. Jedoch treffen die Lehrkräfte in den an die Diskussionen anschließenden Interviews keine diesbezüglichen Aussagen. Eher im Gegenteil macht Lehrer 5 auch auf eine mögliche Gefahr durch diese Diskussionsform aufmerksam. Bezüglich der Rolle des Publikums bemerkt er:

„Also das ist dann auch langweilig immer zuzuhören und auch schwierig immer den anderen konzentriert zuzuhören. Da kann man auch aussteigen“ (Zitat Lehrer 5).

Um dieses Problem zu umgehen, gewährt er, wie auch alle anderen Lehrer, die Podiumsdiskussionen durchführen, den Schülern die Chance entweder durch einen stummen Rollentausch oder per Meldung aus dem Publikum an der Diskussion teilzunehmen. Insofern achten alle Lehrkräfte auf die Möglichkeit zur Beteiligung aller, obgleich nicht jeder Schüler davon Gebrauch macht oder explizit bzw. wiederholt dazu aufgefordert wird. Dies ist auch in den Klassendiskussionen der Fall, an denen sich nicht jeder Schüler aktiv beteiligt (siehe 6.2.2).

Die Einordnung der Niveaustufung der Diskussionsführung nach Polzius (1992, S. 108 ff.) ergibt vorwiegend Diskussionen der ersten und zweiten Niveaustufe. Nur Diskussion 3 wird im Sinne der dritten Niveaustufe überwiegend eigenständig und erfolgreich von den Schülern vorbereitet und durchgeführt. Doch auch hier wird der Großteil der Materialien durch die Lehrkraft zur Verfügung gestellt, sodass die Diskussion auch nicht eindeutig der dritten Niveaustufe entspricht. Die ebenfalls in der Sek II stattfindende und durch den Lehrer direkt geführte Diskussion 8 sowie die Instanzen in der Sek I, die der zweiten Niveaustufe entsprechen, zeigen, dass es bezüglich der Diskussionsführung nicht zwingend eine Progression mit zunehmendem Alter zu geben scheint. Vielmehr ist die Entscheidung der Lehrkraft, welches Niveau der Diskussionsfüh-

rung für die jeweilige Diskussion angebracht wäre, situationsabhängig. Dies entspricht auch den Beobachtungen der quantitativen Untersuchung in Kapitel 5. Grundsätzlich übernimmt die Lehrkraft in fast allen Diskussionen entweder selbst die Rolle des Diskussionsleiters, teilt sie sich mit den Schülern oder übergibt diese Aufgabe erst nach gemeinsamer Vorbereitung einem ihm geeignet erscheinenden Schüler. Grund hierfür scheinen wiederum die unter 2.2.6 zitierten empirischen Befunde, wonach Lehrkräfte entweder Angst haben, die Kontrolle zu verlieren, oder den Schülern nicht genügend Eigenverantwortung zutrauen. Die Aussage von Lehrerin 3 im an die Diskussion anschließenden Interview bestätigt diese Vermutung:

„Aber bei Kleineren glaube ich, würde ich vielleicht noch der Moderator sein, um so ein bisschen die Fäden in der Hand zu haben“ (Zitat Lehrerin 3).

Nachdem die Diskussionen nun in ihrem Gesamtbild beschrieben, analysiert und diskutiert wurden, folgt eine eingehende Analyse der Gestaltung der einzelnen Diskussionsphasen und der sich in ihnen äußernden Schüler- und Lehrerfähigkeiten, zu deren Gelingen beizutragen.

6.2.1 Analyse der Diskussionsvorbereitung

Die Bedeutung einer intensiven Diskussionsvorbereitung für das Gelingen einer Diskussion ist unter 2.3.2.1 ausführlich erläutert worden. Sie bildet die Voraussetzung für reichhaltige und tiefgründige Diskussionen (Polzius 1992, S. 65). Mit der Gestaltung der Diskussionsvorbereitung kann die Lehrkraft großen Einfluss auf den späteren Verlauf und das Gelingen einer Diskussion nehmen. Vor diesem Hintergrund hat in jeder der neun videographierten Diskussionen zwar eine Vorbereitungsphase stattgefunden, deren Qualität variiert in den einzelnen Diskussionen jedoch beträchtlich. Grundsätzlich erfüllt keine der videographierten Diskussionen die Kriterien einer intensiven Diskussionsvorbereitung im inhaltlichen, organisatorischen und metakognitiven Sinne (siehe 2.3.2.1). Häufig liegt der Fokus auf einem der Vorbereitungsbereiche mit Abstrichen in den beiden anderen. Dabei sind die meisten Anweisungen und Verständnisfragen organisatorischer Art, während metakognitive Hilfestellungen durch die Lehrkraft am seltensten auftreten. Eine ausführliche Analyse der einzelnen Vorbereitungsbereiche erfolgt in den nächsten Unterkapiteln.

Die Vorbereitung muss in einigen Diskussionen allgemein als zu kurz oder nicht ausreichend genug bewertet werden. Allen voran ist dies in Diskussion 8 der Fall, in welcher einigen Schülern aufgrund ihres späteren Erscheinens knapp zehn Minuten zur Erarbeitung der Informationsmaterialien bleiben. Dadurch sind die Ausgangsbedingungen für eine gleichberechtigte Diskussion der Thematik durch den unterschiedlichen Informationsstand aller Teilnehmer trotz identischer Datengrundlage getrübt. Neben der zeitlichen Dimension unterscheidet sich die Vorbereitungsphase der Diskussionen auch hinsichtlich der Anzahl und Ausführlichkeit an diskussionsvorbereitenden Äußerungen. Die wenigsten diskussionsvorbereitenden Anweisungen und Verständnisfragen finden sich in den die eigene Sicht darstellenden Diskussionen 2 und 4. Die meisten, wenn auch nicht ausführlichsten Angaben werden in Diskussion 6 gemacht. Ein möglicher Grund für die wenigen Angaben in Diskussion 2 und 4 liegt in ihrem für die Schüler spon-

tanen Aufkommen der Diskussion, welches durch ausführliche Vorbereitungen gestört wäre. Dagegen begründet sich der vergleichsweise hohe Anteil diskussionsvorbereitender Äußerungen in Diskussion 6 und 7 einerseits durch die Durchführung der kompletten Diskussionsprozedur innerhalb einer Doppelstunde, während in den anderen vorbereitungsintensiven simulativen Podiumsdiskussionen die Vorbereitung bereits in der vorangegangenen Geographiestunde begann, sodass nicht alle diskussionsvorbereitenden Anweisungen und Verständnisfragen analysiert werden können. Die unvollständige Einsicht in die Vorbereitung dieser Diskussionen ist generell als Einschränkung der Gültigkeit der die Diskussionsvorbereitung betreffenden Aussagen zu betrachten. Andererseits ist das Mehr an Äußerungen in Diskussionen 6 und 7 eventuell dadurch zu erklären, dass die Lehrkräfte davon ausgehen, dass die Schüler dieser Klassen erstmals in dieser Form im Geographieunterricht diskutieren, sodass sie die Notwendigkeit erkennen, die Schüler ausführlicher in die Prozedur einzuweisen. Diese Annahme ist jedoch nicht durch entsprechende Zitate in den diskussionsanschließenden Interviews zu belegen. Würde sie dennoch zutreffen, kann die Diskrepanz von zehn Codierungen zwischen Diskussion 6 und 7 so verstanden werden, dass Lehrer 6 dieser Notwendigkeit entweder mehr Bedeutung schenkt als Lehrer 7 oder über ein größeres methodisches Wissen zur Gestaltung solcher Diskussionen verfügt, das er an die Schüler weiterreichen kann. Doch auch bei Lehrer 6 sind die diskussionsvorbereitenden Anweisungen und Verständnisfragen in Anbetracht des Bewusstseins der Ungeübtheit der Klasse nicht ausführlich genug. Dies ist wohlmöglich durch seine eigens beschriebene mangelnde Erfahrung mit Unterrichtsdiskussionen in der Praxis zu erklären, die eine realistische Einschätzung des richtigen Maßes an Hilfestellung erschwert (siehe 6.2). Schließlich bedauert er den Diskussionsverlauf und gibt eine andere Vorgehensweise in zukünftigen Diskussionen zu bedenken.

„Man muss einfach schauen, dass man das nächste Mal noch mal ganz grundsätzlich anfängt bei der Diskussion, erstmal vielleicht ganz und gar weg von den Inhalten. [...] Wenn man versucht Begrifflichkeiten festzunageln und auch wirklich sicherzustellen, dass die angekommen sind, dann muss man natürlich erstmal wieder anders arbeiten. Das passt unter Umständen nicht in ne Diskussion rein. [...] Man hätte ne Doppelstunde, die erst vorbereitet, nehmen können. Vielleicht dort die Inhalte, die wirklichen Inhalte schon vermitteln können, die Begrifflichkeiten absolut klar klären können, und sich dann in der zweiten Doppelstunde rein auf die Diskussion konzentrieren können“ (Zitat Lehrer 6).

Dieses Zitat spricht für die Erkenntnis des Lehrers, dass eine intensive Vorbereitung den späteren Verlauf einer Diskussion enorm beeinflussen kann. Diese Erkenntnis stimmt mit den Ergebnissen der Analyse der Durchführungsphase in 6.2.2 überein, wonach die länger vorbereiteten simulativen Podiumsdiskussionen 1, 3 und 5 verglichen mit den kompakt vorbereiteten Diskussion 6 und 7 reibungsloser verlaufen. Jedoch ist eine ausführliche Vorbereitung nicht alleinige Bedingung für das Gelingen einer Diskussion. So muss Diskussion 4 trotz fehlender Vorbereitung als besonders inhaltlich-sprachlich verwoben und kooperativ beschrieben werden (siehe 6.2.2).

Die Diskussionsvorbereitung speist sich nicht nur aus konkreten Anweisungen, welche die Lehrkraft beispielsweise zum Verlauf, zu Regeln oder der Rollenverteilung gibt, sondern auch

aus Verständnisfragen, die durch Lehrkräfte oder Schüler gestellt Vorbereitungslücken schließen können. Aus diesem Grund sind solche Fragen sehr wertvoll für eine gelungene Diskussionsvorbereitung. Sie beziehen sich entweder auf das nähere Erläutern der Vorgehensweise oder der Diskussionsinhalte. Im Falle der durch die Lehrkraft gestellten Verständnisfragen sind potentielle Nachfragen zu Verständnisproblemen aus dem Kontext heraus als rhetorische Lückenfüller zu werten. Dazu zählen sämtliche „ja?“-Fragen, die in den Gesprächsfluss integriert sind und ohne Pause für eine mögliche Antwort gestellt werden. Besonders auffällig sind diese vermeintlichen Verständnissnachfragen bei Lehrerin 9, die diese Form der Lückenfüllung auch im an die Diskussion anschließenden Interview häufig nutzt, das im Transkript jedoch auf inhaltliche Aussagen redigiert wurde. Wird solch rhetorisches Füllmaterial von der Analyse ausgenommen, erkundigen sich die Lehrkräfte in den Diskussionen 1, 4, 5, 8 und 9 überhaupt nicht, ob Schüler Verständnisfragen haben. Derartige Fragen werden in den Diskussionen 4, 8 und 9 jedoch unaufgefordert von den Schülern gestellt. Weder Nachfragen der Lehrkraft noch Verständnisfragen der Schüler werden in den Diskussionen 1 und 5 formuliert. Dies begründet sich möglicherweise durch die Tatsache, dass den Schülern in der Diskussion 1 die Vorgehensweise simulativer Podiumsdiskussionen den Angaben der Lehrerin zufolge aus dem Unterricht bekannt ist. Zudem sind die Anweisungen beider Lehrkräfte für die Schüler möglicherweise so verständlich, dass sich Nachfragen erübrigen. Wahrscheinlicher ist jedoch eine ausführliche Klärung von Verständnisfragen in der nicht videographierten Vorbereitungszeit dieser Diskussionen, sodass kurz vor Diskussionsbeginn nur noch letzte Abmachungen zur Vorgehensweise getroffen werden.

Nach Abzug der rhetorischen Lückenfüller stellen Lehrkräfte und Schüler jeweils sieben Verständnisfragen. Die eher als gering einzuschätzende Anzahl von Schülerfragen lässt für die weiteren Auswertungsschritte vermuten, dass die Schüler die Diskussionsinhalte und Vorgehensweisen verstanden haben und wissen müssten, wie man inhaltlich fundiert und organisatorisch geregelt diskutiert. Die Analyse der Durchführungsphase zeigt jedoch, dass dies nicht in allen Diskussionen zutrifft (siehe 6.2.2). Dies veranlasst, über mögliche Gründe für die wenigen Verständnisfragen der Schüler nachzudenken. Zum einen möchten viele Schüler möglicherweise nicht durch vermeintlich „dumme“ Fragen negativ auffallen. Das Auftreten von einigen unaufgeforderten Verständnisfragen zeigt jedoch, dass diese Hemmungen nicht bei allen Schülern bestehen. Zum anderen könnten den Schülern zum Zeitpunkt der Erläuterung von Inhalt oder Vorgehensweise der Diskussion Verständnisprobleme nicht bewusst sein. Deshalb müssen Überlegungen getroffen werden, wie Lehrkräfte Verständnisprobleme schon in der Diskussionsvorbereitung aufdecken können. Zunächst muss die Lehrkraft öfter nachfragen und so die Schüler auf mögliche Verständnisprobleme aufmerksam machen bzw. sie dadurch ermutigen, Fragen zu stellen. Dabei dürfen die Fragen nicht zu ungenau formuliert werden, wie in Diskussion 2, Zeile 260:

L2: verstanden?

sondern sich auf konkrete Bereiche der Vorbereitung beziehen, wie in Diskussion 3, Zeile 89-90:

L3: jeder weiß auch hiermit UMZUGEHEN?

((zeigt auf das Beobachtungsprotokoll))

damit die Schüler ihre Aufmerksamkeit auf bestimmte Punkte der Diskussionsvorbereitung lenken und ihnen Verständnisprobleme in diesem Bereich eher auffallen. Denkbar wäre, einen Schüler aufzufordern, mit eigenen Worten das Prozedere wiederholen zu lassen, nicht nur um zu zeigen, dass er es verstanden hat, sondern um den anderen Schülern die Möglichkeit zu geben, die Vorgehensweise wiederholt und mit anderen eventuell verständlicheren Worten zu hören. Generell sollten Lehrkräfte immer positiv und aufgeschlossen auf Schülerfragen reagieren, um bestehende Hemmungen zum Nachfragen abzubauen oder derartige gar nicht erst aufkommen zu lassen.⁷¹

6.2.1.1 Analyse der inhaltlichen Vorbereitung

Die Analyse der inhaltlichen Vorbereitung der videographierten Diskussionen vergleicht die tatsächlich stattgefundenen mit den geforderten Maßnahmen der Theorie in 2.3.2.1 und überprüft, inwieweit zusätzliche inhaltliche Vorbereitungen in den einzelnen Diskussionen stattgefunden haben. Mit Blick auf die Theorie gehören zu einer ausführlichen inhaltlichen Vorbereitung:

- Diskussionsgegenstand klären
- Problemkonfrontierung
- Zielstellung klären
- Diskussionsfrage bzw. strukturierende Teilfragen formulieren
- gegensätzliche Positionen herausstellen
- Fachbegriffe bzw. Sachverhalte klären
- Informationsmaterial recherchieren und sichten

Die einleitenden Worte zum Diskussionsthema, welche den Diskussionsgegenstand klären, die Schüler mit dem Problem konfrontieren und sie für dessen Diskussion motivieren sollen, sind sehr unterschiedlich gewählt und gelungen. Keinerlei wiederholte Problemkonfrontierung mit dem Diskussionsthema findet während der Vorbereitungsphase in Diskussion 3 statt, welche inhaltlich bereits in der vorherigen Geographiestunde vorbereitet wurde. Jedoch wäre wenigstens eine wiederholte Nennung der Diskussionsfrage wünschenswert, um alle Beteiligten auf die Diskussion einzustimmen. Schließlich liegen einige Tage zwischen der inhaltlichen Vorbereitung und der eigentlichen Diskussion. Hervorzuheben sind die Versuche, die Schüler für die Diskussion zu motivieren, indem sie entweder den persönlichen Bezug zwischen Diskussionsthema und Schüler herstellen oder die Diskussionsthematik in den sonstigen Unterrichtskontext einbetten. Allerdings sind die einzelnen Ansätze hierzu unterschiedlich gelungen. Ein wenig erfolgversprechendes Beispiel ist der Aufruf zur Publikumsbeteiligung mittels des Einwurfs in Diskussion 1, Zeile 40-42:

L1: weil ihr seid ja alle AUCH betroffen von dem the:ma,

⁷¹ Ähnliche und weitere Anregungen zum Umgang mit Schülerfragen finden sich in Becker (2008, S. 235 ff.).

(-)

BOHRinsel ja oder nein.

Er enthält wenig Aufschluss darüber, wo diese Betroffenheit herrührt. Gemeint ist wahrscheinlich die Rollenspielsituation, in der die Schüler im Publikum Einwohner Stavangers darstellen. Gelungener ist die thematische Hinlenkung auf die Diskussion eines Tropenholzboykotts mit persönlichem Bezug in Diskussion 2, Zeile 19-29, nachdem ein Schüler eine Werbung für Tropenholzgartenmöbel aus dem Dänischen Bettenlager vorgelesen hat.

L2: wir können also ins dänische bettenlager fahren,
und uns (.) unsere gartenmöbel (.) aus tropenholz
kaufen.
und DAS hat schon MEHrere leute so ein bisschen GE-
stört,
die sich mit diesem problem VERNICHTUNG des tropi-
schen regenwaldes beschäftigt haben.
und die haben eine initiative gegründet-
und gesagt wir rufen jetzt zum BOYKOTT auf;
wir kaufen also diese möbel AUS (.) dem tropenholz
nicht mehr.
und was das für folgen hat,
(.)

werden wir gleich noch miteinander besprechen,

Die Schüler werden damit konfrontiert, dass sie bzw. ihre Eltern, deren Entscheidung vielleicht durch die Meinung ihrer Kinder beeinflusst wird, durch den Kauf von Gartenmöbeln in einem lokalen Geschäft zur Regenwaldvernichtung beitragen. Dieses konkrete Beispiel macht das Thema für die Schüler interessant ohne dazu zu führen, in der anschließenden Diskussion nur aus der persönlichen Betroffenheitsperspektive heraus zu diskutieren. Derartige persönliche Bezüge zur Problemkonfrontation wären auch in einigen anderen Diskussionen denkbar bzw. werden sogar von den Schülern selbst in den anschließenden Diskussionen herausgestellt (siehe 6.2.2.4.1). Dies zeigt, dass es manchen Schülern durchaus wichtig erscheint, selbst in simulativen Diskussionen einen persönlichen Bezug zur Thematik aufzubauen. So hätte beispielsweise auch in den Diskussionen 6 und 7 eine Aufklärung darüber, selbst Konsument genmanipulierter Lebensmittel zu sein, die Schüler motivieren können, über Gefahren und Vorteile des Anbaus genmanipulierter Lebensmittel zu diskutieren. Die Lehrkräfte dieser Untersuchung hätten tiefergehend über persönliche Bezüge der Schüler zu den Diskussionsthemen nachdenken und diese in die Problemkonfrontierung einbeziehen können, um eine Diskussionsmotivation durch die Einsicht in den persönlichen Nutzen einer solchen Diskussion zu steigern. Derartige Bezüge dürfen jedoch nicht zu abwegig sein, sondern müssen für Schüler logisch zum Diskussionsthema überleiten.

Eine andere Möglichkeit Schüler für das Diskussionsthema zu interessieren, ist es das Thema in den Unterrichtskontext einzuordnen, um zu zeigen, dass die Diskussion Unterrichtsre-

levanz besitzt. Damit ist nicht die einfache Einordnung in die Unterrichtseinheit, wie in Diskussion 7, Zeilen 45-46 gemeint:

L7: wir haben letzte woche gesprochen (--) über die
!GRÜNE! revolution und die GENETISCHE=GENTechnische
revolution.

Derartige zeitliche Einordnungen der Thematik in die gesamte Unterrichtseinheit sagen wenig über die Bewandnis der Thematik für die Schüler und ihre weitere Schullaufbahn aus. Eine solche diskussionsmotivierende Bewandnis wird in Diskussion 5, Zeilen 81-87 formuliert:

L5: das heißt also dass was wir ähm was wir heute machen,
ist natürlich auch nen stück äh::: ja (-) ABITURauf-
bereitung;
und diejenigen schüler aus der dreizehnten,
die das thema geschrieben haben,
die wären heilfroh gewesen,
wenn sie DIE informationen (-) gehabt hätten,
die IHR jetzt besitzt.

Ebenfalls nachteilig ist die Problemkonfrontierung durch das bloße Benennen des Diskussions-
themas ohne nähere Ausführungen dazu, wie in Diskussion 8, Zeilen 23-24:

L8: (wir werden heute eine bestandsaufnahme zum bewässe-
rungs)projekt NILO COELHO durchführen;

In dieser Diskussion hätte zur Diskussionsmotivation besser die Herausstellung der Vorgehens-
weise als alternative Erarbeitung möglicher Klausurmaterialien und Inhalte am Beispiel einer
alten Abiturklausur dienen können. In vier Diskussionen wird zur Klärung des Diskussionsge-
genstandes ein inhaltlicher Überblick über die Thematik gegeben. Dies geschieht relativ ausführ-
lich in den Diskussionen 4 und 9, in denen dieser Überblick jedoch auch die erste Konfrontation
mit der Thematik bedeutet. Dies macht eine solche Ausführlichkeit für eine gemeinsame Infor-
mationsgrundlage erforderlich und ist deshalb auch als gelungen zu betrachten.

Angaben über eine inhaltliche Zielstellung der Diskussionen finden sich nur in den Diskus-
sionen 2, 8 und 9. Dabei sollten die Schüler bereits zu Beginn der Vorbereitung einer Diskussion
erfahren, zu welchem Zweck sie die Diskussion führen, um sich gezielter vorbereiten, ihre Um-
setzung anschließend besser bewerten und sich bereitwilliger auf die Diskussion einlassen zu
können (siehe 2.3.2.1). Am ausführlichsten wird die Zielstellung von Lehrer 8 erläutert, der da-
mit gleichzeitig Teilfragen zum Diskussionsthema, eindeutige Vorstellungen über den Verlauf
und Arbeitsaufträge an die Akteursgruppen formuliert (Diskussion 8, Zeilen 29-39):

L8: sie sollten sich mit ihrer rolle (.) VERTRAUT machen.
und ARGUMENTE (-) für probleme chancen und risiken (-
-) und die ZIELE für die ZUKUNFT entwickeln;
damit man (.) im MITeinander,
(-)
oder auch im (.) kontroVERSEN (-) äh DISKUTIEREN,
(--)

eine MÖGLICHST SINNVOLLE !LÖSUNG! für die zukunft äh
findet;
(-)
und (.) sich darüber austauscht,
was denn (--) der STAND der DINGE dort IST.

In den übrigen Diskussionen wird die Zielstellung entweder weniger eindeutig oder gar nicht formuliert. Eine explizite Benennung der Diskussionsfrage findet sich neben Diskussion 8 in den Diskussionen 1, 6 und 7.

Ebenfalls wenig bzw. keine inhaltliche Vorbereitungen finden sich in allen Diskussionen bezüglich der Herausstellung der gegensätzlichen Positionen. So erörtert Lehrer 7 in Kombination mit der Materialvorstellung in Diskussion 7, Zeilen 123-125 lediglich:

L7: äh (---) wir HABEN jetzt (---) unterschiedliche (--)
positionen,
DREI (--) !PRO! (--) äh GENmanipulation REIS;
ZWEI !DAGEGEN!.

Neben den kurzen thematischen Überblicken in den Diskussionen 4, 6, 7 und 9 werden Fachbegriffe und Sachverhalte explizit nur nach zwei inhaltlichen Verständnisfragen durch Schüler und eine eines Lehrers geklärt. So wird die Bedeutung von Bevölkerungsexplosion für alle erläutert, nachdem Schüler 2 in Diskussion 9, Zeilen 91-93 fragt:

S2: ich hab noch eine frage wegen dieser
BEVÖLKERUNGS<<zögerlich>EXplo=explosion>.
sind das jetzt MEHR oder WENIGER geworden?

In Diskussion 4, Zeilen 53-54 möchte ein Schüler wissen, welche Aspekte des Flughafenbaus in eine persönliche Entscheidung integriert werden sollen:

S1: ähm zählt da jetzt mit rein nur der ausbau oder auch
die GLEICHzeitige SCHLIESSUNG (.) des flughafens te-
gel?

In Diskussion 5, Zeilen 65-69 fragt Lehrer 5 vor Diskussionsbeginn, ob alle die Region des Fallbeispiels in der Diskussion verorten können:

L5: was ist MATO GROSSO?
(3.0)
S1: ich weiß nicht ganz genau,
aber ist das nicht ne EBENE in (-) SÜDbrasilien oder
so?
wo (--) SOJA angebaut wird.

Insofern ist davon auszugehen, dass alle Diskussionen weniger durch inhaltliche Verständnisprobleme beeinträchtigt werden. Dagegen sind in punkto Zielstellung klären, Diskussionsfrage benennen, Herausstellung gegensätzlicher Positionen und Klärung von Fachbegriffen Defizite hinsichtlich ihrer quantitativen und qualitativen Berücksichtigung verglichen mit den theoretischen Ansprüchen in 2.3.2.1 festzustellen, deren Bedeutung erst im weiteren Verlauf der Diskus-

sionsanalyse erkennbar werden. Denkbar wäre, dass sich Unklarheiten über Ziel, Diskussionsfrage, einzelne Positionen und Begrifflichkeiten negativ auf den Diskussionsverlauf auswirken.

Da die Instanzen, in denen die Schüler selbst das Informationsmaterial recherchieren müssen, außerhalb der videographierten Diskussionen liegen, kann keine Analyse der Materialrecherche vorgenommen werden. Dafür können in den Diskussionen, die in derselben Unterrichtsstunde vorbereitet werden, Aussagen der Lehrkräfte zu dem von ihnen zur Verfügung gestellten Informationsmaterial analysiert werden. Die materialbezogenen Aussagen der Lehrkräfte beziehen sich auf:

- zusätzliche Hilfsmittel zur Argumentationsformulierung, wie in Diskussion 8, Zeile 41:
L8: sie können den ATLAS noch mit dazu benutzen
- die Anzahl zur Verfügung stehender Materialien, wie in Diskussion 6, Zeilen 112-113:
L6: ich verteile diese blätter,
für jeden gibts EIN blatt;
- den Inhalt des Materials, wie in Diskussion 9, Zeilen 113-115:
L9: es werden !GANZ! VIEL;
und da entstehen PROBLEME.
steht alles in EUERM (infozettel).
- die Art der Materialdifferenzierung, wie in Diskussion 7, Zeilen 62-64:
L7: DANN (-) gibts !UNTER!SCHIEDLICHE texte;
(--)
unterschiedliche INFORMATIONEN;

Insgesamt gibt es neun Aussagen der Lehrkräfte, die sich auf das Informationsmaterial beziehen. Mit jeweils drei Aussagen werden die meisten in den Diskussionen 6 und 7 gemacht. Es ist fraglich, inwieweit mehr Erläuterungen zum Informationsmaterial den späteren Verlauf der Diskussionen durch eine vereinfachte inhaltliche Argumentationsformulierung positiv beeinflussen hätten. Grundsätzlich scheint das Potential einer ausführlichen Materialerläuterung für eine solche Vereinfachung von den Lehrkräften in Anbetracht der wenigen Aussagen hierzu nicht vollständig ausgeschöpft.

Am Fallbeispiel einer chinesischen Frau, die zur Abtreibung gezwungen wird, in Diskussion 9 zeigen sich einige Schwächen, der von den Lehrkräften zur Verfügung gestellten Materialien. Grundsätzlich können bis auf Diskussion 5 sämtliche Materialien in die Analyse integriert werden, die den Schülern von den Lehrkräften zur Verfügung gestellt werden. Das Beispiel aus Diskussion 9 zeigt, dass manche Lehrkräfte in der Diskussion geographischer Sachverhalte beispielsweise absichtlich ethische Perspektiven der Problematik diskutieren möchten, die nicht zwingend den Gegenstand der Geographie betreffen. Dies wirkt sich negativ auf die Geographiespezifität einer Diskussion aus (siehe 6.2.2.5), die in den Forderungen der Bildungsstandards (DGfG 2012, S. 22 f.) aber vorgesehen ist. Jedoch lassen das Verständnis einer Geographie als „Brückenfach zwischen natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Denkweisen“ (DGfG 2012, S. 8) sowie RLP konforme Diskussionsthemen, wie das zur Rolle der Frau im Nahen Os-

ten (MBS 2008, S. 24, SBS 2006a, S. 22) eine solche Vorgehensweise plausibel erscheinen. Jedoch wirkt durch derartige Diskussionsperspektiven der Ort ihrer Thematisierung beliebig und stärkt Kritiker eines eigenständigen Schulfachs für Geographie (siehe 3.1 / 2).

Weiterhin bestätigt sich mit Blick auf die von den Lehrkräften zur Verfügung gestellten Informationsmaterialien die Annahme in 2.2.1, dass aus der Vielzahl möglicher Quellen für Informationen der Großteil dem Internet entnommen ist. Zwar finden sich in vielen Diskussionen auch Materialien aus Schulbüchern und dergleichen, doch sind diese stets mit aktuellen oder multiperspektivischen Internetressourcen verbunden. Der Umfang und die Qualität des bereitgestellten Materials gestalten sich unabhängig von der geographischen Ausrichtung sehr unterschiedlich. In den Diskussionen 1 und 9 fehlen jegliche Quellenangaben auf den Informationsmaterialien, sodass deren Überprüfung für die Schüler nicht möglich ist. Besonders umfangreich und dennoch durch die übersichtliche Anordnung und strukturierenden Arbeitsaufträge handhabbar sind die Informationsmaterialien der einzelnen Akteure in Diskussion 3. Sie vereinen inhaltliche Informationen, organisatorische Anweisungen sowie einfache metakognitive Hilfestellungen. Beispielsweise ist der Aufforderung zur Formulierung eines kurzen Eingangsstatements der Hinweis hinzugefügt, dass darin die Position verdeutlicht, die Argumente aber noch nicht vorweggenommen werden sollen. Der Großteil der inhaltlichen Informationen stammt aus unterschiedlichen Internetquellen, welche die Lehrerin im Sinne einer didaktischen Reduktion an die Belange der Diskussion teilweise angepasst hat. Dabei verteilt sich der Umfang an Informationsquellen mit durchschnittlich zwei bis drei DinA 4-Seiten pro Akteursgruppe annähernd gleich. Nur die Vertreter der türkischen Wirtschaft müssen ihre Argumente auf weniger Informationsmaterial (eine DinA 4-Seite) fußen. Grundsätzlich erhalten alle Akteursgruppen den Aufruf zusätzliche Materialien zu recherchieren, wodurch die türkischen Wirtschaftsvertreter selbstständig weitere Informationen hätten erarbeiten können.

Weniger gelungen ist das Informationsmaterial für die Diskussionen 6 und 7. Es besteht zum einen aus zwei für alle Schüler identischen Infotexten, die den teilnehmenden Lehrkräften zur Verfügung gestellten Diskussionsmaterialien von Schleicher (2003) entnommen sind. Zusätzlich haben Lehrer 6 und 7 jeweils eine DinA 4-Seite für jede Akteursgruppe der simulativen Podiumsdiskussion entwickelt, welches die spezifischen Argumente der einzelnen Akteure auflistet. Grundsätzlich wird dadurch die Eigenleistung der Schüler bei der Erarbeitung ihrer Argumente enorm eingeschränkt. Im Grunde müssen sie die Argumente während der Diskussion nur an der passenden Stelle vorlesen. Zudem unterscheidet sich die Anzahl der jeweiligen Argumente zwischen vier und zwölf pro Akteursgruppe, sodass allein auf den Inhalten basierend schon keine ausgewogene Diskussion entstehen kann. Eines der wenigen Argumente der contrapositionierten Kleinbauern wird bereits in seiner Formulierung widerlegt. Dort heißt es:

„Viele Kleinbauern konnten sich das gar nicht leisten. Staatlich Subventionierungen (Düngemittel) haben das Problem kompensiert“ (Informationsmaterial der Reisbauerngenossenschaften / Kleinbauern in Diskussion 6 und 7).

Diese Kritikpunkte können ein weiterer Grund sein, warum sich die eigentlich als Pro-Contra Diskussion angelegte simulative Podiumsdiskussion zu einer Konfrontationsdiskussion entwickelt hat.

6.2.1.2 Analyse der organisatorischen Vorbereitung

Für die Analyse der organisatorischen Vorbereitung der videographierten Diskussionen wird das Datenmaterial ebenfalls mit den geforderten Maßnahmen der Theorie in 2.3.2.1 verglichen. Demnach gehören folgende Aufgaben in eine vollständige organisatorische Vorbereitung einer Diskussion:

- Diskussionsablauf klären
- geltende Regeln festlegen
- beteiligte Akteursgruppen, Diskussionsleiter, Protokollführer bestimmen
- äußere Rahmenbedingungen schaffen

Diesen Aufgaben sind in simulativen Diskussionen die Aufforderung und Maßnahmen zur Rollenfindung hinzuzufügen.

Beginnend mit der ersten Aufgabe verlangt die Klärung des Diskussionsablaufs einerseits die Vorgehensweise in den einzelnen Diskussionsphasen zu erläutern, andererseits die Aufgaben der Schüler in den jeweiligen Phasen zu bestimmen. Beides findet in den einzelnen videographierten Diskussionen auf bzw. mit unterschiedlicher Weise und Ausführlichkeit statt. Nur Lehrer 6 äußert sich in der Diskussionsvorbereitung, wenn auch eher oberflächlich zur Vorgehensweise in allen Diskussionsphasen. So erläutert er für die erste Phase der inhaltlichen Vorbereitung den Ablauf und formuliert dadurch gleichzeitig den Arbeitsauftrag für die Schüler (Diskussion 6, Zeile 74-82):

L6: diese ERSTEN informationen die werdet ihr gleich in
 gruppen=
 =äh also zunächst jeder EINZELN=
 =durchlesen,
 durcharbeiten,
 die wichtigsten (.) KERNaussagen (-) als stichpunkte
 notieren;
 euch dann in den gruppen darüber austauschen;
 damit (.) in der gruppe JEDER weiß worum es geht;
 und (-) DANACH (--) teile ich euch ein.
 da gibts also einige diskussionsgruppen.

Wie in diesem Beispiel werden Arbeitsaufträge meist verknüpft mit Erläuterungen der Vorgehensweise in den einzelnen Phasen oder Angaben zur inhaltlichen Zielstellung der Diskussion formuliert. Diese Durchmischung wichtiger Einzelinformationen kann zu Unsicherheiten der Schüler hinsichtlich einzelner relevanter Bereiche der Diskussionsvorbereitung führen, die sich

negativ auf die eigentliche Diskussion auswirken können. Besser wäre es, die Bereiche voneinander zu trennen, indem beispielsweise zunächst mit den Schülern gemeinsam geklärt wird, was mit der Diskussion erreicht werden soll, danach die Vorgehensweise zu erläutern, mit der dieses Ziel erreicht werden kann, um dann die dafür notwendigen Arbeitsaufträge für die Schüler zu bestimmen. In Diskussion 6 erklärt Lehrer 6 im Anschluss kurz den weiteren Verlauf und die Art der Auswertung der Diskussion (Diskussion 6, Zeilen 91 und 98):

L6: und das dritte ist dann die eigentliche KONFERENZ,
 ((...))
 und am schluss gibts ne ABstimmung=

In den Diskussionen, in denen die Vorbereitung bereits in der vorherigen Geographiestunde begonnen hat, fehlen verständlicherweise Angaben zum Ablauf dieser Phase. In Diskussion 8 sind die Angaben zum Ablauf ebenfalls mit einem Arbeitsauftrag an die Schüler in dieser Aufgabe verbunden. Bis auf eine konkrete Zeitvorgabe sind die Formulierungen eher vage und verlangen eine gewisse Vertrautheit der Schüler mit dieser Unterrichtsform, trotzdem die Lehrkraft im Interview den erstmaligen Einsatz dieser Diskussionsform in dieser Klasse angibt (Diskussion 8, Zeilen 62-69):

L8: bis FÜNF vor !ELF! (---) sollten sie sich mit ihrer
 ROLLE vertraut machen=

VU: =((an den Nachbarn gerichtet)) <<p>wie spät haben
 wir's denn>?
 (---)
 <<pp>wie spät>?

L8: und ARGUMENTE (---) finden.

In den Diskussionen 2, 6, 7 und 9 beziehen sich die meisten Angaben zur Vorgehensweise in der Vorbereitung auf die Organisation der Gruppenarbeit während der Informationserarbeitung und Argumentationsformulierung. Die Lehrkräfte schlagen vor, das Informationsmaterial zunächst allein zu lesen und sich dann gemeinsam in den Gruppen darüber auszutauschen, um gemeinsam Argumente zu formulieren und eine Diskussionsstrategie zu überlegen. Darüber hinaus werden nur in den Diskussionen 6 und 7 Angaben zur konkreten Vorgehensweise in der Informationserarbeitung gemacht. Diese Anweisungen sind nicht immer klar formuliert. Beispielsweise bleibt in Diskussion 7, Zeilen 102-109 offen *was* angestrichen werden soll:

L7: macht euch STICHworte.
 (--)
 auf die rückseite.
 kreuz=streich was an;
 sodass ihr=dass alle DIE informationen,
 die in BEIDEN texten drin sind,

ALLE als Grundlage nachher für die (---) EIGENTLICHE Gruppenarbeit mit unterschiedlichen Texten dann gemeinsam habt.

In Diskussion 6, Zeile 114-119 zeigt sich ein anderes Problem:

L6: und IHR verteilt in der Gruppe,
 (---)
 wer den OBEREN (.) Teil liest?
 und wer den UNTEREN Teil liest?
 ihr müsst also nicht ALLES lesen,
 sondern jeder nur (-) EIN Teil.

Den Schülern wird der Sinn dieser Aufgabenteilung nicht erklärt. Soll sie der Zeitersparnis oder dem besseren Verständnis dienen? Generell enden die organisatorischen Erläuterungen der Vorbereitungsphase immer mit einer Anweisung. Nie wird die gewählte Vorgehensweise begründet. Gleiches gilt für die Erläuterungen zur eigentlichen Diskussionsphase. Zudem plant keine Lehrkraft den Verlauf der einzelnen Diskussionsphasen mit den Schülern gemeinsam. Dadurch verpassen sie die Chance, Ideen der Schüler zu nutzen oder den Planungsprozess für die Schüler transparent zu gestalten. Keine Lehrkraft erläutert die Vorgehensweise während der Diskussion ausführlich. In Diskussion 9 geschieht diese Erläuterung implizit. Hier müssen die Schüler den Ablauf selbst rekonstruieren, indem sie an eine vorherige Diskussion dieser Art im Unterricht erinnert werden (Diskussion 9, Zeilen 61-62):

L9: und danach machen wir Diskussion wie wir das beim
 TSUNAMI schon mal hatten.

Dieser Umstand, ist besonders in den Diskussionen 6 und 7 bedauerlich, wo die Lehrer wissenschaftlich diese Unterrichtsform erstmalig einsetzen. Schließlich ist gerade die Erläuterung des Diskussionsablaufs wichtig, damit Schüler ihre Argumente logisch und geschickt der jeweiligen Methode angepasst strukturieren sowie unterschiedliche Diskussionsformen auch namentlich und theoretisch kennen lernen.

Neben dem obig genannten Beispiel wird nur in den Diskussionen 3 und 5 bereits in der Vorbereitung ein Ausblick auf die Diskussionsauswertung gegeben. So erhält das Publikum in Diskussion 3 neben der Aufforderung zur eigenen Diskussionsbeteiligung den Auftrag in einem Beobachtungsschema die Leistung der Akteure bereits während der Diskussion zu bewerten, um eine gemeinsame Bewertung in der Auswertungsphase vorzunehmen (Diskussion 3, Zeilen 50-55).

L3: ähm und das Publikum bekommt von mir auch einen
 BEOBACHTUNGS-AUFTRAG
 (-)
 mit (-) KURZEN Kriterien,
 (--)
 die nur mit plus (.) plus plus (.) null (.) minus (.)
 minus minus angekreuzt werden sollen;

Dadurch erfahren die Schüler von Beginn an, welche kommunikativen Fähigkeiten wichtig für das Bestehen in einer Diskussion sind und lenken gleichzeitig die Aufmerksamkeit auf diese, um Erinnerungslücken in einer ziellosen Beobachtung zu vermeiden. Solche Kriterien für eine anschließende Bewertung sollten den Schülern aller Diskussionen vorab bekannt sein, um entsprechend beobachten und valide urteilen zu können. Derartige Bewertungskriterien werden in Diskussion 5 und 6 zumindest verbal vorab formuliert. Obgleich für die Bewertung einer sicheren oder starken Argumentation klare Merkmale einer solchen bekannt sein müssen. Lehrer 5 verbindet die Nennung der Bewertungskriterien mit der Erläuterung der Vorgehensweise der Auswertung und macht damit als einziger bereits in der organisatorischen Vorbereitung Angaben hierzu (Diskussion 5, Zeilen 165-172):

L5: es kriegen diejenigen ähm=werden ne beWERTung erhalten,
die am STÄRKSTEN und am !SICHERSTEN! argumentieren können. (---)
das werden wir nachher noch mal INNERHALB der gruppe auch noch mal ähm: (---) bewerten.
also indem die gruppen dann ihre argumente (--) für ihre ähm <<p>für ihre> gruppe äh noch mal AUFSchreiben,
und dann jeder einzelne da: ähm ne wertung VORnimmt;

In der Vorbereitung sollen Schüler zeitliche Vorgaben für die einzelnen Arbeitsphasen erhalten, um im Sinne des selbstgesteuerten Lernens ihr eigenes Handeln an den vorgegebenen Rahmen anpassen zu können. Nur in den Diskussion 1, 6 und 7 werden solche Angaben wiederholt und in klarer Form gemacht. In den anderen Diskussionen fehlen sie gänzlich oder bestehen nur zu einzelnen Diskussionsphasen. So wissen die Schüler in Diskussion 9 nicht, wie viel Zeit ihnen zur Vorbereitung ihrer Argumente zur Verfügung steht. Die konkrete Zeitvorgabe von 18 Minuten zur Diskussionsvorbereitung und 20 Minuten für die eigentliche Diskussion in Diskussion 8 zeigt einerseits, dass die Lehrkraft von Beginn an keine Auswertungsphase vorsieht, da mit Diskussionschluss auch die Unterrichtsstunde endet. Andererseits genügt die Zeit nicht, das Informationsmaterial ausführlich zu erarbeiten, sodass die in der Diskussion geäußerten Argumente nicht dem Argumentationspotential des Informationsmaterials entsprechen (siehe 6.2.2.4.1).

Die Analyse des Vorbereitungsbereichs der Regelbestimmung zeigt, dass die Lehrkräfte nur wenig Gebrauch von diesem den Diskussionsverlauf beeinflussenden Faktor machen (siehe 2.3.3.2). Welche Auswirkungen dies auf den Diskussionsverlauf hat, wird in der Analyse der weiteren Diskussionsphasen überprüft. Insgesamt werden in allen Diskussionen nur 21 Diskussionsregeln aufgestellt, die meisten davon (fünf Regeln) in Diskussion 3 und 6, keine in Diskussion 2, 4 und 8. Einige der Regeln können auch als kurze Erläuterung der Aufgaben der Diskutanten und Diskussionsleiter gewertet werden, sodass diese nur als implizite Diskussionsregeln

bezeichnet werden können. So gelten die Aufgaben der Diskussionsleiter in Diskussion 6, Zeile 217 gleichzeitig als Regeln für ihr Verhalten:

L6: DISKUSSIONSLEITER v und a heißt die haben die fäden
in der hand.

Dieses Zitat zeigt ein weiteres Problem in der Regelformulierung. Einige der formulierten Regeln sind unpräzise bzw. lassen viel Deutungsspielraum. Was heißt es, die Fäden in der Hand zu haben? Verlangt Lehrer 6 damit einen autoritären Führungsstil oder genügt ihm eine nahezu demokratische Gesprächsführung des Diskussionsleiters (siehe 2.3.3.1)? Gleiches gilt für die Aufforderung in Diskussion 3, Zeilen 68-69, „fair“ zu diskutieren.

Die mit fünfmal am häufigsten aufgestellte Regel ist, laut und deutlich zu sprechen. Jedoch scheint dies vor allem den Kameraaufnahmen geschuldet zu sein, da beispielsweise Lehrer 6 diese Regel mit der Sicherstellung der Tonqualität begründet (Diskussion 6, Zeilen 211-213):

L6: ihr müsst LAUT und DEUTLICH sprechen,
und der rest ist RUHIG,
ansonsten hören wir das nicht auf dem band.

In der Häufigkeitsanalyse folgen Regeln, die die Rederechtvergabe und die Beteiligung des Publikums entweder per Meldung (viermal) oder stummen Rollentausch (dreimal) betreffen. Neben dem Aufruf zur fairen Diskussion in Diskussion 3 beziehen sich nur zwei weitere in der Diskussionsvorbereitung formulierte Regeln auf die Kommunikationskompetenz. In Diskussion 1, Zeilen 47-49 fordert Lehrerin 1 explizit zum Zuhören auf und begründet diese Regel mit der Aufforderung zur gegenseitigen Bezugnahme:

L1: aber gut aufeinander HÖREN,
dass ihr nich irgendwelche sachen sagt-
die dann überhaupt nicht passen oder so.

In Diskussion 5, Zeilen 138-140 fordert Lehrer 5 die Schüler auf, einander ausreden zu lassen:

L5: dann ähm möglichst NACHeinander sprechen.
(---)
also die rede des vorgängers ABwarten;

Die Regeln zum Ausreden und gegenseitigen Zuhören scheinen zunächst banal oder selbstverständlich, jedoch zeigt die Analyse der Durchführungsphase in diesen Bereichen die meisten Regelverstöße (siehe 6.2.2.4). Insofern ist eine explizite Nennung dieser Regeln sinnvoll.

Mit der Aufforderung zum leisen Kommunizieren wird in Diskussion 6, Zeile 125 die einzige Regel für die Arbeit in Gruppen während der Diskussionsvorbereitung aufgestellt. In den spontan entstehenden Diskussionen 2 und 4 werden vorab überhaupt keine Regeln vereinbart, sondern während der eigentlichen Diskussionen durch die diskussionsleitende Lehrkraft jeweils an den Stellen formuliert, wo gegen die persönlichen Vorstellungen eines geordneten Diskussionsablaufs der Lehrkraft verstoßen wird (z. B. Diskussion 4, Zeile 144):

L4: versucht mal nen bisschen auch BEZUG aufeinander zu
nehmen.

Möglicherweise hätten die Schüler dies bereits von Beginn an getan, wenn sie vorab dazu aufgefordert worden wären. Auch zu Stegreifdiskussionsbeginn können vorab festgelegte Regeln ihren Verlauf positiv beeinflussen. Um solchen Diskussionen jedoch nicht die Spontaneität durch lange Regeleinführung zu mindern, könnte auf im wahrsten Sinne des Wortes plakative Regeln im Raum gemäß den Vorschlägen in 2.3.3.2 verwiesen werden. Die Regel zum gegenseitigen Bezug sowie eine Aufforderung zur sachlichen Argumentation finden sich zudem in den Schülern zur Verfügung gestellten Arbeitsmaterial in Diskussion 3. Dennoch bleiben in allen Diskussionen einige Regelbereiche gänzlich unberücksichtigt. So werden weder Regeln zum Geographiebezug noch zur gegenseitigen Kritik, Diskussionsauswertung und Weiterführung formuliert. In den anderen Bereichen bleiben wichtige Aspekte einer Diskussion ungeregelt. Beispielsweise werden die Vermeidung bzw. der Umgang mit persönlichen Angriffen oder die Rederechtvergabe und Redezeiten der Diskutanten nirgends durch Regeln geklärt.

Die Wahl des Diskussionsleiters gestaltet sich in den einzelnen Diskussionen unterschiedlich. Grundsätzlich steht jeder transkribierten Diskussion ein Diskussionsleiter vor. In den Diskussionen, in denen die Leitung durch Schüler allein oder gemeinsam mit der Lehrkraft übernommen wird, geschieht die Einteilung in den Diskussionen 1 und 3 sowie durch die zufällige Bestimmung durch die Lehrkraft. In Diskussion 9 wählt Lehrerin 9 einen Schüler aus, der sich freiwillig zur Verfügung stellt. In den Diskussionen 6 und 7 legen sich die Lehrer vorab auf jeweils zwei ihrer Auffassung nach geeignete Schüler fest. Die tatsächliche Eignung dieser Schüler als Diskussionsleiter wird unter 6.2.2.3 untersucht. In den Diskussionen 2,4 und 8 übernehmen die Lehrer die Diskussionsleitung, ohne die Schüler vorab davon in Kenntnis zu setzen. In Diskussion 5 teilt Lehrer 5 seine Diskussionsleitung mit, indem er seine Position als Moderator in der Sitzordnung bekannt gibt. In keiner der Diskussionen begründen die Lehrkräfte ihre Wahl der Diskussionsleitung etwa mit Kriterien für geeignete Diskussionsleiter (siehe 2.3.3.1) oder fußt die Wahl des Diskussionsleiters auf Schülerentscheidungen. So bleibt einerseits das Potential einer solchen Kriterienerläuterung für die Förderung der Kommunikationskompetenz der Schüler ungenutzt. Andererseits basiert die Einschätzung des Lehrers bezüglich geeigneter Schüler lediglich auf deren Erfahrung mit diesen Schülern in ihrem Unterricht. Mitschüler könnten unter Kenntnis der für die Diskussionsleitung wichtigen Fähigkeiten mitunter besser geeignete Schüler für diese Aufgabe benennen.

Die Wahl der eigentlichen Gruppensprecher ist dagegen in allen Diskussionen, in denen einzelne Schüler eine ganze Gruppe vertreten, von den Schülern selbst bestimmt. Es liegen keine Informationen über die herangezogenen Kriterien für diese Wahl vor. Ausführliche Informationen der Lehrkräfte zu den Aufgaben des Gruppensprechers hätten wohlmöglich zu anderen Entscheidungen in einzelnen Gruppen geführt. Jedoch machen die Lehrer kaum Angaben über notwendige kommunikative Fähigkeiten des Gruppensprechers. Am ausführlichsten werden dessen Aufgaben bezüglich des Eingangsstatements in Diskussion 7, Zeilen 141-150 formuliert:

L7: aber erstmal EIN gruppensprecher,
 ! DER! ,
 (--)

wenn nachher die (.) der runde tisch stattfindet,
 so ein kleines EINGANGSstatement hält,
 erklärt (-) welche (-) für welche gruppe er spricht=
 oder sie spricht,
 (--)
 und äh (---) auch mal eins zwei ARGUMENTE (--) ihrer
 position mitteilt.

Die Einteilung der Akteursgruppen vor der eigentlichen Gruppensprecherwahl wird wiederum vorrangig durch die Lehrkräfte festgelegt. Keine Informationen zum Prinzip der Gruppeneinteilung bestehen zu Diskussion 3. In den beiden anderen bereits in der vorherigen Geographiestunde begonnenen Diskussionsvorbereitungen sind die Gruppen laut Aussagen der Lehrkräfte in Diskussion 1 von Lehrerin 1 zufällig bestimmt und in Diskussion 5 von den Schülern selbst gewählt. In Diskussion 8 dürfen die Schüler ihre Position ebenfalls selbst wählen, indem sie sich freiwillig zu den bereits auf den Tischen stehenden Rollenkarten setzen. In den übrigen Diskussionen bestimmt die Lehrkraft die Gruppen zufällig bzw. der Sitzordnung entsprechend, sodass meist nah beieinander sitzende Schüler eine Gruppe bilden. Dadurch versäumen die Lehrkräfte die Diskussionsmotivation der Schüler zu steigern, indem sie deren Interessen gemäß den Vorstellungen zur Schülerorientierung bei Schmidt-Wulffen (2004, S. 11) bei der Gruppeneinteilung berücksichtigen. Dabei könnte das Interesse der Schüler in unterschiedlicher Weise entscheidend sein. Die Schüler könnten sich der Rolle zuordnen, deren Position ihrer Meinung am nächsten ist, um möglichst viel Empathie aufzubringen. Sie könnten sich dagegen der Rolle zuordnen, deren Position der eigenen am meisten widerspricht, um als Horizonterweiterung die Diskussionsproblematik mal aus der entgegengesetzten Perspektive zu diskutieren. Schüler wählen möglicherweise auch die für sie am interessantesten wirkende Rolle. Voraussetzung für eine derartige Wahl ist es, die Rollen mit den dazugehörigen Standpunkten zuvor kurz vorzustellen. Dies hat in allen Diskussionen jedoch kaum stattgefunden.

Die organisatorische Vorbereitung der äußeren Diskussionsbedingungen umfasst in den videographierten Diskussionen vor allem notwendige Veränderungen der Sitzordnung zu veranlassen. Bis auf die Diskussionen 2 und 4, in denen spontan diskutiert wird, und Diskussion 8, in welcher die Sitzordnung bereits zu Beginn der Stunde durch Lehrer 8 hergerichtet wird, machen alle Lehrkräfte klare Aussagen bezüglich der zu gestaltenden Sitzordnung während der Diskussion. Inwieweit die lehrerbestimmten Sitzordnungen dem Diskussionsablauf dienlich sind, wird in 6.2.2.2 untersucht. Bis auf Lehrer 5 in Diskussion 5, Zeilen 237-238 erläutern die Lehrer die Wahl ihrer Sitzordnung nicht näher für die Schüler und verhindern dadurch deren Einsicht in kommunikationsfördernde Sitzordnungen (siehe 2.3.3.3):

L5: da sitzen ja <<ironisch>ZUFÄLLIG> die GLEICHEN interessen auf einer seite?

Ebenfalls die äußeren Rahmenbedingungen sichernd und gleichzeitig der Rollenfindung dienend fordert Lehrer 5 die Schüler auf, ihre Verkleidung anzuziehen und damit in ihre Rollen zu schlüpfen (Diskussion 5, Zeile 129):

L5: gleichzeitig UMZIEHEN und VERKLEIDEN.

Derartige, wenn auch wenig ausführliche Äußerungen zur Rollenfindung finden sich auch in Diskussion 7 und 8. In den anderen simulativen Diskussionen verzichten die Lehrkräfte auf diese für diese Diskussionsform durchaus wichtige Aufgabe der organisatorischen Vorbereitung (siehe 2.3.5.3).

Die organisatorische Vorbereitung der Diskussionen wird auch durch die Verständnisfragen der Schüler und Lehrkräfte gestaltet. Im gesamten Datenmaterial die Schüler fünf solcher Fragen. Sie betreffen vor allem Aufgaben der Akteure. So fragt ein Schüler in Diskussion 9, Zeile 74 welche Aufgaben ein Moderator hat:

S1: [was muss der machen?]

Ein Schüler in Diskussion 6, Zeile 202 erkundigt sich, wie er sich als Gruppensprecher verhalten soll:

S1: und wenn ich nicht mehr weiter weiß?

Die sechs organisatorischen Verständnisfragen der Lehrkräfte befinden sich zumeist am Ende der Vorbereitungsphase oder kurz bevor die Schüler mit der eigenen Arbeit beginnen sollen. Sie sind allgemein formuliert und beziehen sich auf die gesamten Ausführungen zum Diskussionsverlauf (siehe 6.2.1). Hier hätte eine Berücksichtigung der unter 6.2.1 aufgeführten Maßnahmen möglicherweise den festgestellten Problemen im Diskussionsverlauf entgegenwirken können (siehe 6.2.2).

6.2.1.3 Analyse der metakognitiven Vorbereitung

Die Möglichkeiten einer metakognitiven Diskussionsvorbereitung und damit Unterstützung der Schüler sind unter 2.3.2.1 ausführlich beschrieben worden. So können Schüler durch Zusammenarbeit und verbale Äußerungen leistungstärkerer Schüler und vor allem ihrer Lehrkräfte sowie durch die Diskussionsvorbereitung unterstützende *Scaffolding*-Materialien gefördert werden. Die Analyse der videographierten Diskussionen zeigt, dass die Lehrkräfte von diesen Möglichkeiten kaum Gebrauch machen. Keine Lehrkraft differenziert die von ihnen zur Verfügung gestellten Informationsmaterialien gemäß den unterschiedlichen Fähigkeiten und Lernstilen der Schüler. Die Lehrkräfte unterstützen die Schüler nicht in der Erarbeitung von Argumenten aus den Informationsmaterialien, indem sie beispielsweise an Lesestrategien oder Strategien zum Erkennen von Behauptungen und Begründungen appellieren. Zudem werden keinerlei metakognitive Hilfestellungen im Sinne des *Output-Scaffolding* in die Klassen gereicht (siehe 2.3.2.1). Insgesamt finden sich im gesamten Datenmaterial lediglich fünf Lehreräußerungen, die als metakognitive Hilfestellungen verstanden werden können. Sie betreffen zumeist die Argumentationsformulierung bzw. das strategische Handeln in der Diskussion. So reaktiviert Lehrerin 4 zur Argumentationsformulierung inhaltliches Vorwissen aus der vergangenen Stunde (Diskussion 4, Zeilen 40-45):

L4: denkt dabei ein bisschen auch an die letzte woche;

da habt ihr euch schon mit dem FLUGHAFEN(-)ausbau in
frankfurt am !MAIN! beschäftigt.

ja?

also könnt ihr vielleicht auch manche argumente
ÜBERTRAGEN auf berlin schönefeld.

Lehrer 7 versucht den Schülern die Formulierung des Eingangsstatements zu erleichtern (Diskussion 7, Zeilen 151-153):

L7: aber denkt schon=ich sags schon jetzt gleich,
 nicht !ALLES! PULVER verschießen,
 haltet euch was FEST (-) für die diskussion.

Lehrer 5 rät den Schülern als Diskussionsstrategie, die Argumente der anderen Sprecher zu notieren (Diskussion 5, Zeilen 116-120):

L5: also die rede des vorgängers ABwarten;
 sich meinetwegen äh (-) NOTIZEN machen=
 =ich sehe gar keinen der irgendein !STIFT! MIT hat?
 (---)
 das sollte man auf jeden fall DABEI haben.

Die letzten beiden Beispiele erfüllen einige der unter 2.3.2.1 aufgeführten Fehler beim *Scaffolding*. Sie sind zu abstrakt oder direktiv, sodass sie auch als Diskussionsverlauf bestimmende Anweisung bzw. wenig selbständiges Denken fördernde Hinweise verstanden werden können.

In den an die Diskussionen anschließenden Interviews geben Lehrerin 3 und Lehrer 6 an, die Diskussionsleiter besonders intensiv vorbereitet zu haben. Beides kann anhand des Videomaterials nicht überprüft werden, da in Diskussion 3 die Vorbereitung in der vorherigen Geographiestunde stattfand und Lehrer 6 die Diskussionsleiter zur Vorbereitung in einen anderen Raum begleitet. Es ist möglich, dass beide Lehrkräfte auch durch metakognitive Hilfestellungen bezüglich der kommunikativen Fähigkeiten eines Diskussionsleiters auf die Schüler eingewirkt haben. Da dies nicht bewiesen werden kann und auch die vollständigen Vorbereitungen der Diskussionen 1 und 5 kein Bestandteil des Datenmaterials sind, ist mit Abstrichen festzustellen, dass keine der Lehrkräfte sich gesondert Zeit in der Diskussionsvorbereitung nimmt, auf die sprachlichen Fähigkeiten, die Diskussionen verlangen, hinzuweisen oder diese durch geeignete Übungen oder metakognitive Hilfestellungen zu fördern. Aus diesem Grund ist einerseits die im Rahmen dieser Arbeit nicht zu überprüfende These aufzustellen, dass mehr metakognitive Hilfestellungen im Sinne des *Scaffolding* die Leistungen der Schüler in den Diskussionen gesteigert hätten. Andererseits spricht diese Feststellung im Sinne der in 2.2.6 zitierten empirischen Erkenntnisse dafür, dass Lehrkräfte nur über ungenügendes Wissen zu Bedeutung und Methoden einer intensiven Diskussionsvorbereitung verfügen.

Das folgende Unterkapitel soll zeigen, inwieweit die beobachteten Versäumnisse in der inhaltlichen, organisatorischen und metakognitiven Vorbereitung Auswirkungen auf den weiteren Diskussionsverlauf haben.

6.2.2 Analyse der Durchführungsphase

Die Analyse der Durchführungsphase untersucht unterschiedliche Aspekte der inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung der videographierten Diskussionen. Dafür werden das Vorkommen und die Ausführung der in 2.3.2.2 definierten Durchführungsschritte betrachtet sowie die folgenden diskussionsentscheidenden Faktoren analysiert: das Diskussionsthema, die äußeren Diskussionsbedingungen, die Diskussionsleitung, die Gesprächsfähigkeiten der Schüler insbesondere ihre Argumentationskompetenz sowie ihre Fähigkeiten zum Zuhören und die Geographiespezifik der geäußerten Argumente. Gemäß dem theoretisch beschriebenen Idealfall sollten Diskussionen aus einer Diskussionseröffnung, Standpunktpräsentation, Argumentationsphase und Ergebnissicherung bestehen. Die Analyse zeigt, dass nicht alle Diskussionen diesem Ideal in Vorkommen und der unter 2.3.2.2 beschriebenen Qualität der einzelnen Schritte entsprechen. Einen ersten Überblick über den Ablauf der einzelnen Durchführungsphasen, inklusive der Diskussionen innerhalb der Weiterführungsphasen in Diskussion 3 und 9, soll Abb. 16 bieten. Mithilfe der visuellen Darstellungsfunktion „Dokument-Portrait“ in MaxQDA 2010 ist es möglich, die Sequenz von Codierungen bildlich darzustellen. Die Abbildung zeigt sämtliche Codierungen zu verbalen und nonverbalen Beiträgen aller Beteiligten in den einzelnen Durchführungsphasen. Jeder Farbwechsel bedeutet einen neuen Sprecher, d. h. je bunter die Dokument-Portraits, desto mehr Sprecher sind an der Diskussion beteiligt. Dabei stehen in allen Portraits die Farben Schwarz für die Lehrkraft und Weiß für den oder die durch Schüler übernommenen Diskussionsleiter. Die Länge der Beiträge von Lehrkräften und Diskussionsleitern ist Zeichen ihrer Bedeutung für den Hergang der Diskussion. Überwiegend kurze Beiträge, wie in Diskussion 4, sprechen eher für eine Konzentration auf Diskussionsleiterfunktionen der Rederechtvergabe und somit für eine überwiegend durch die Diskutanten gesteuerte Diskussion. Dagegen ist die Gesprächsleitung, beispielsweise in Diskussion 8, durch längere gesprächssteuernde Beiträge gekennzeichnet. Grundsätzlich sind die Beitragslängen nur innerhalb einer Diskussion miteinander vergleichbar, da die Dokument-Portraits unabhängig von der Diskussionslänge oder der Teilnehmerzahl stets mit derselben Kästchenanzahl dargestellt werden. Da den anderen Sprechern auch jeweils eine Farbe zugeordnet wird, können in den Portraits die Häufigkeit und Länge der Beteiligung einzelner Diskutanten im Vergleich zu ihren Mitdiskutanten abgelesen werden. Während in Diskussion 8 nicht zuletzt aufgrund der kleinen Lerngruppengröße lediglich sieben Sprecher beteiligt sind, können in Diskussion 1 22 unterschiedliche Sprecher festgestellt werden. Dies spricht für die erhöhte Konzentration und Diskussionsmotivation selbst von Schülern außerhalb des Podiums in dieser Diskussion. In einigen Diskussionen sind einzelne Wortführer erkennbar. Wobei von diesen besonders der Vertreter der Regierung in Diskussion 8 sowie die türkische Politikerin in Diskussion 3 als maßgeblich diskussionssteuernd hervorzuheben sind. Beide sind jeweils mit Altrosa gekennzeichnet. Die starke Beteiligung der türkischen Politikerin in Diskussion 3 erklärt sich dabei durch ihre Position als nahezu alleinige Befürworterin des Südostanatolien-Projekts in der Diskussionsrunde, die sie zum beinahe einzigen Diskussionsgegner für die anderen Diskutanten macht (siehe Diskussion 3, Zeilen 1019-1021):

TP: war mir gar nicht so bewusst.
wir beide sind die einzigen.
alle waren eigentlich GEGEN uns.

Der Vertreter der türkischen Wirtschaft (gekennzeichnet mit Gelb) in Diskussion 3 als weitere Pro-Position beteiligt sich dagegen nur mäßig am Diskussionsgeschehen.

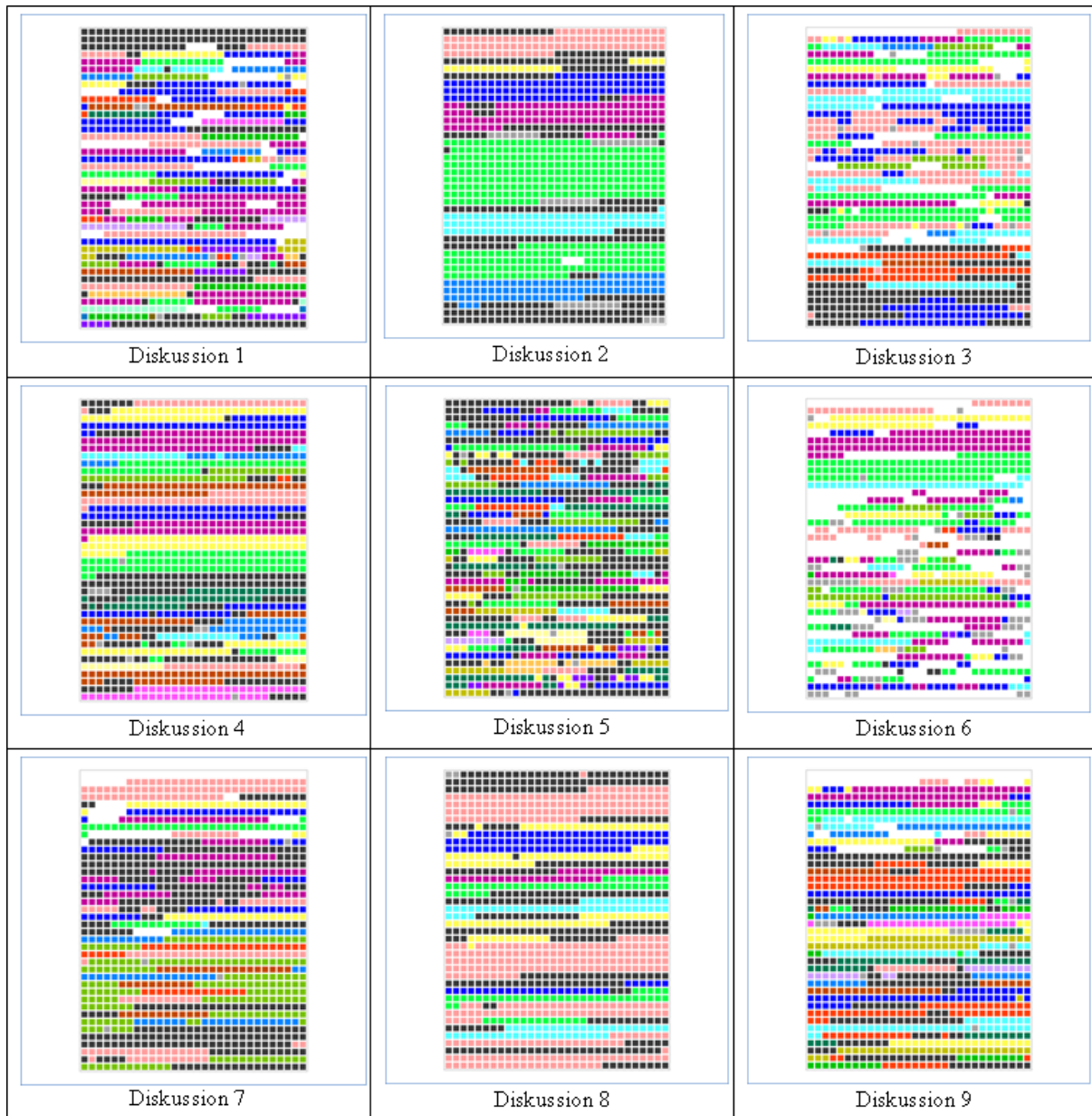


Abb. 16: Dokument-Portraits der videographierten Diskussionen

Quelle: eigene Darstellung

Bezogen auf die einzelnen Phasen der eigentlichen Diskussion ist eine Diskussionseröffnung in allen videographierten Diskussionen festzustellen. Jedoch gestaltet sie sich unterschiedlich originell und ausführlich im Vergleich zu ihren unter 2.3.2.2 und 2.3.3.1 formulierten Auf-

gaben. Dies ist insofern bedeutend, als dass vom Einstieg der Gesamterfolg der Diskussion abhängt (Polzius 1992, S. 141). Da alle videographierten Diskussionen durch den Diskussionsleiter eröffnet werden, findet eine ausführliche Analyse der Diskussionseröffnung erst unter 6.2.2.3 statt. Zu diesem Zeitpunkt ist zu konstatieren, dass einige Diskussionseinstiege motivierender bzw. diskussionsstimulierender wirken als andere. Während Lehrer 5 mit dem Verlesen eines Eingangszitats zu Brasilien als führenden Biodieselhersteller einen ersten Argumentationsansatz bietet, der sofort aufgegriffen wird (Diskussion 5, Zeilen 266-279),

L5: ich möchte ähm:: (--) IHNEN äh ein WORT (--) UNSERES
 äh präsidentEN (--) VORlesen,
 des brasilianischen präsidenten,
 und ZWAR:,
 in den nächsten ZEHN bis fünfzehn jahren werden wir
 BRASILIEN als führenden BIODIESEL hersteller erleben.
 wenige länder können mit brasilien konkurrieren,
 denn gott gab uns SONNE (.) LAND (.) und schwer ar-
 beitende menschen.
 (---)
 ja nun ähm vielleicht-
 (---)
 BIODIESEL.
 (---)
 da (-) gibts schon die ersten äußerungen.

gestaltet der Diskussionsleiter in Diskussion 6, Zeilen 425-429 einen weniger diskussionsanregenden, sogar verwirrenden Einstieg:

M1: wir bitten jetzt die gruppen (---) um: ihre MEINUNG.
 und (--) wir fangen (-) AN mit dem INTERNationalen
 REISforschungsins=INSTITUT.

IR: <<p>also was soll ich jetzt machen?>

Die anschließende Phase einer ersten Standpunktpräsentation ist ebenfalls Bestandteil aller videographierten Diskussionen. Sie gestaltet sich als vorbereitetes Eingangstatement der einzelnen Diskutanten in den simulativen Diskussionen 1, 3, 5, 6, 7 und 8 sowie durch die Positionierung der Schüler in einer ersten Abstimmungsrunde in den Diskussionen 2 und 4. In Diskussion 9 wird die Standpunktpräsentation durch den Diskussionsleiter übernommen, der die beiden sich gegenüberstehenden Parteien als Befürworter und Gegner der chinesischen Bevölkerungspolitik vorstellt. In allen videographierten Diskussionen ist damit eine Grundlage für die argumentative Auseinandersetzung gelegt. Obgleich die Standpunktpräsentation ohne erste Begründung in den Diskussionen 2, 4 und 9 sowie die Formulierung einiger Eingangstatements der Schüler nur in geringem Maße zur Diskussion aufrufen. So ist mit Blick auf Diskussion 5 im Eingangstatement des Vertreters des WWF bereits eine diskussionswürdige Behauptung enthalten (Diskussion 5, Zeilen 218-220),

1WWF: wir sind vertreter des WWF.
und (--) wir sind GEGEN den sojaanbau;
weil (--) DIESER auf KOSTEN der umwelt betrieben
wird.

während sich der Vertreter der Getreideindustrie lediglich positioniert, ohne einen Diskussionsanlass zu geben (Diskussion 5, Zeilen 241-242):

1GI: ähm wir sind die us getreidehändler;
und wir sind !FÜR! den sojaanbau in brasilien.

Dennoch entsprechen beide Eingangsstatements der Aufforderung des Diskussionsleiters (Diskussion 5, Zeilen 191-194),

L5: und vielleICHT: können sie schon das EINE argument=ein oder andere argument ANführen?
muss aber nicht sein am anfang,
also es geht darum sich VORzustellen.

Lehrer 5 hätte bereits die Diskussionswürdigkeit einiger Eingangsstatements nutzen können, um die Diskussion in Gang zu bringen. Die Entscheidung einen zusätzlichen Diskussionsimpuls zu wählen, erlaubt ihm jedoch mehr Kontrolle und Richtungsbestimmung über den Diskussionsverlauf. Die unterschiedlich diskussionsmotivierenden Eröffnungen und Standpunktpräsentationen sind mit verantwortlich für die Tatsache, dass die Argumentationsphasen der einzelnen Diskussionen im Vergleich zu dem unter 2.3.2.2 beschriebenen Ideal als verschieden gelungen bezeichnet werden müssen. An dieser Stelle sei noch einmal auf die Beobachtungssituation, die durch den Kameraeffekt verstärkt wird, als weiteren möglichen Grund für die unterschiedliche Diskussionsintensität in den einzelnen Klassen verwiesen. Die bereits zitierte Lehrerin 2 führt die von ihr als schleppend verlaufend beschriebene Diskussion jedenfalls auf diese Umstände zurück (siehe 6.1). Dabei ist nicht zu rekonstruieren, inwieweit das Schülerverhalten tatsächlich der Beobachtungssituation oder dem fragend-entwickelnden Unterrichtsstil der Lehrerin während der Diskussion geschuldet ist.

Die Leistungen der Schüler während der Argumentationsphase in den videographierten Diskussionen werden in den folgenden Unterkapiteln ausführlicher analysiert. Vergleicht man die einzelnen Argumentationsphasen in der Gesamtheit aller Äußerungen können die Diskussionen 1, 3, 4 und 5 als besonders gelungen, da inhaltlich-sprachlich verwoben, kooperativ vorgehend und zu neuen Erkenntnissen führend, bewertet werden. Die sprachliche Verwobenheit dieser Diskussionen wird nicht zuletzt an den jeweiligen Dokument-Portraits (siehe Abb. 16) erkennbar. Hier beteiligen sich viele Sprecher mehrfach und teilweise sofort im Anschluss an einen auf ihren Vorgängerbeitrag folgenden Beitrag. Die Streuung dieser Diskussionen über unterschiedliche Klassenstufen hinweg offenbart, dass das Alter der Schüler nur wenig Einfluss auf die Fähigkeiten der Schüler und das Gelingen einer Unterrichtsdiskussion hat. Grundsätzlich ermöglichen alle Diskussionen einen Erkenntnisgewinn, weil in ihnen unterschiedliche Perspektiven, die entweder in Gruppen erarbeitet oder den eigenen Meinungsbildern der Schüler ent-

sprechen, für alle Beteiligten sichtbar werden und zur Horizonterweiterung jedes einzelnen bezüglich des Diskussionsgegenstandes beitragen.

Zwar werden in der Feinanalyse in 6.2.2.4 auch Verstöße gegen einzelne Diskussionsregeln festgestellt, doch wird bis auf Diskussion 6 keine der Diskussionen grundlegend durch eine unsachliche bzw. unkooperative Gesprächs- oder Umgangsweise behindert (siehe 6.2 / 6.2.2.4). Die inhaltlich-sprachliche Verwobenheit in den Diskussionen 1, 3, 4 und 5 zeichnet sich durch das vermehrte Vorkommen von Bestätigung oder Kritik an Äußerungen und Reaktionen auf diese durch Ergänzungen oder Reformulierungen der Argumente nach Einwänden oder Widerlegungen aus, durch welche die einzelnen Argumente der Diskutanten Bezug zueinander nehmen und sich retroflexiv entwickeln. Besonders deutlich wird dies im ersten Diskussionsteil in Diskussion 4, Zeilen 80-457. Hier bezieht jeder Schüler seine Äußerung auf einen Vorredner, indem er dessen Argumentation unterstützt, ergänzt oder kritisiert. Beispielsweise betrachtet Schüler 5 zunächst die verlängerte Fahrzeit nach Schönefeld aus persönlicher Sicht als nachteilig (Diskussion 4, Zeilen 122-128) und erweitert dies als Nachfolgerthese aufgrund der Kritik von Schüler 6 nicht vom Einzelfall auszugehen (Diskussion 4, Zeilen 147-163) nachträglich auf alle Menschen, die nun gebündelt nach Schönefeld fahren müssen und so zu einem vermehrten Verkehrsaufkommen beitragen, das für alle Beteiligten mehr Fahrzeit bedeutet (Diskussion 4, Zeilen 316-338). Die Reaktionen der Schüler 7 und 8 auf das zuvor geäußerte Argument von Schüler 6, dass große Flugzeuge nur auf einem neuen Flughafen mit größeren Terminals landen können, sind ein Beispiel für Kritik auf welche wiederum mit Kritik reagiert wird (Diskussion 4, Zeilen 192-210):

S7: ja ich denk aber nicht,
 dass man GLEICH nen ganzen NEUEN FLUGhafen bauen
 muss,
 nur damit andere FLUGzeuge da landen können.
 ich denke mal es würde auch reichen,
 wenn man (-) die einzelnen flughäfen,
 die kleineren,
 ähm (-) einfach mal modernisieren würde;
 anpassen würde (--) an die heutigen standards.

S8: ja aber schönefeld <<belächelnd>wird doch modernisiert>.

S7: [ja aber]

S8: [wenn man sich] überlegt-
 wenn jetzt=wenn dann jetzt schönefeld NICHT ausgebaut
 wird,
 und dann tegel vielleicht nen bisschen modernisiert
 wird,
 ist es trotzdem so,

dass=dass jetzt tegel nich so auf dem NIVEAU ist,
wie jetzt in einer stadt von=von dem kaliber von ber-
lin;

So werden bereits vor der Informationsphase zahlreiche Argumentationsansätze für und gegen den Ausbau des Flughafens Schönefeld nicht nur genannt, sondern diskutiert.

Derartig inhaltlich-sprachlich verwobene Äußerungen finden sich in den Diskussionen 2, 7, 8 und 9 kaum bzw. gar nicht oder werden nur nach Aufforderung der Diskussionsleiter vollzogen. Besonders in der Klassendiskussion in Diskussion 2 diskutieren die Schüler, wenn überhaupt mit der Lehrerin, die gleichzeitig die Diskussionsleitung übernimmt. Die Argumente der Schüler sind voneinander losgelöst und eher als Antwort auf Fragen und Impulse der Lehrerin zu verstehen. So entstehen keine sich über mehrere Schüleraussagen entwickelnden zusammenhängenden Argumentationsketten, die einen prozessartigen oder retroflexiven Diskussionsverlauf zulassen (siehe 2.3.2.2). Die einzelnen hervorgebrachten Argumente stehen isoliert im Raum. So wird der Diskussionsgegenstand zwar erschlossen, aber nicht im Sinne Wohlrapps (2008) und Polzius' (1992) diskutiert. Diese Feststellung wird auch im entsprechenden Dokument-Portrait in Abb. 16 deutlich, das eher eine Frage-Antwort Sequenz innerhalb eines fragend-entwickelten Unterrichtsgesprächs visualisiert.

Der letzte Diskussionsschritt erfordert eine Ergebnissicherung, welche die Schüler aus dem Diskussionsplateau herausführt und gleichzeitig eine Besinnung auf das Erreichte darstellt (siehe 2.3.2.2). Dieser Schritt wird nicht in allen videographierten Diskussionen vollzogen bzw. findet nicht überall zum Zeitpunkt des Diskussionsplateaus statt. So wird Diskussion 8 aufgrund des Zeitmangels⁷² mitten in der Diskussion durch ein vom Diskussionsleiter gefordertes Schlusswort des Regierungsvertreters abgebrochen. Dennoch stellt dieses Schlusswort (Diskussion 8, Zeilen 542-562) durchaus eine geeignete Sicherung, der zu diesem Zeitpunkt erreichten Diskussionsergebnisse dar. Dort werden die zuvor diskutierten konkurrierenden Bestrebungen der Regierung einerseits die Kleinbauern zu unterstützen, andererseits wirtschaftliche Gewinne zu verzeichnen, als Begründung genannt, die einen Kompromiss erst in ferner Zukunft denkbar erscheinen lassen. Ähnlich gelungen sind die Ergebniszusammenfassungen am Ende der Diskussionen 3 und 5. Ebenfalls positiv zu bewerten, sind die kurzen Ergebniszusammenfassungen der Gruppensprecher im zweiten Teil von Diskussion 2, welche der Lehrerin Einblicke in den Verlauf und die Hauptargumentationsstränge der durch sie wenig zu kontrollierenden Gruppendiskussionen gibt. Die Schlussworte der Diskussionsleiter in Diskussion 1 und 7 entsprechen dahingehend einer Besinnung auf das Erreichte, als dass sie entweder aufzeigen, dass eine Lösung der Diskussionsfrage noch aussteht bzw. als dass sie erfragen, welche Position die einzelnen Schüler nach der Diskussion bezüglich der Diskussionsfrage einnehmen und damit eine abschließende Entscheidung simulieren. Dabei bleibt aufgrund einer fehlenden Abstimmung zu Diskussionsbeginn ungeklärt, inwieweit die Diskussion zu dieser Positionierung beiträgt. Keine Ergebnissicherung, sondern lediglich ein Abbruch auf dem vermeintlichen Diskussionsplateau der ohnehin wenig inhaltlich-sprachlich verwobenen Diskussionstätigkeit findet sich im simulativen Diskussionsteil

⁷² Die Schulklingel ertönt während der Diskussionsleiter nach einer Kompromisslösung fragt.

von Diskussion 9. Ebenfalls keine Ergebnissicherung gibt es in Diskussion 4, die bis zum Unterrichtsschluss noch intensiv geführt wird und keine Zeit für eine Ergebnissicherung lässt. Da dieser Schritt jedoch einen wichtigen Knotenpunkt im gesamten Diskussionsprozess darstellt (siehe 2.3.2.2), muss der Gesamterfolg dieser Diskussionen als eingeschränkt betrachtet werden. Dies ist in Diskussion 8 und 7 ausgeprägter als in den Diskussionen 1 und 4, die zumindest in der Argumentationsphase positiv zu beurteilen sind.

Werden die Analysen der Teilschritte der Durchführungsphase in ihrer Gesamtheit betrachtet, erfüllt nur Diskussion 5 die Anforderungen an diese Phase in Polzius' Diskussionsmodell (siehe 2.3.2.2), obgleich manche Diskussionen in einzelnen Teilschritten dem Ideal ebenfalls oder sogar in höherem Maße entsprechen. Jedoch vermag die Chance, dass für jeden Schüler der diskussionsbedingte Erkenntnisgewinn bewusst wird, besonders in Diskussion 5 gesichert, da in allen Teilschritten konsequent darauf hingearbeitet und das Ergebnis explizit formuliert wird.

6.2.2.1 Analyse der Diskussionsthemen

Die bereits aufgeführten einzelnen Themen der videographierten Diskussionen und die aus den Diskussionsfragen abzuleitenden inhaltlichen Diskussionsformen (siehe 6.2) zeigen, dass die Lehrkräfte dieser Untersuchung Diskussionen als besonders geeignet zur Darstellung multiperspektivischer Problemsituationen betrachten, die eine Entscheidung der Schüler fordern. Im Folgenden sollen die konkreten Diskussionsfragen hinsichtlich ihrer Eignung als diskussionsanregende Themen überprüft werden. Dazu werden die unter 2.3.2.2 und 3.1 formulierten Kriterien für geeignete Diskussionsthemen und -fragen im Geographieunterricht herangezogen. So werden die einzelnen Diskussionsgegenstände hinsichtlich ihrer Unterrichtsrelevanz, Zugänglichkeit, Reichhaltigkeit, Strittigkeit, Aktualität, Konkretheit und dem erweckenden Schülerinteresse analysiert. Die Diskussionsfragen zur Konkretisierung des Diskussionsgegenstandes werden zudem auf ihre motivierende und diskussionstragende Wirkung sowie ihre Kürze, Prägnanz und Verständlichkeit überprüft.

Alle Diskussionsthemen sind insofern unterrichtsrelevant, als dass sie durchweg mit den im Untersuchungsraum gültigen RLP vereinbar sind. Zwar wird dort keines der Themen explizit als Diskussionsthema benannt, doch sind sie bestimmten Themenbereichen der RLP zuzuordnen (siehe Tab. 17), die aufgrund der schulinternen Lehrpläne der an der Untersuchung teilnehmenden Schulen nicht immer in den dafür vorgesehenen Klassenstufen thematisiert werden. Das einzige Diskussionsthema, das nur bedingt einem der infrage kommenden Themenbereiche in den RLP zugeordnet werden kann, ist jenes zur Goldenen Revolution im Reisanbau. Lehrer 6 räumt im diskussionsanschließenden Interview ein:

„Also die Goldene Revolution steht jetzt unbedingt auf der Lernagenda“ (Zitat Lehrer 6).

Er begründet die Wahl dennoch damit, das Reisanbau zur Sicherung der Ernährung der Bewohner Asiens durchaus lehrplankonform ist und die in der Lehrerhandreichung zur Verfügung ge-

stellten Materialien zur Goldenen Revolution eine gute Möglichkeit zum Vergleich beider siebten Klassen darstellen.

Tab. 17: Rahmenlehrplanbezug der Diskussionsthemen

Diskussion	Diskussionsthema	RLP Bezug (MBJS 2008, 2011, SBJS 2004, 2006a)
1	Bohrinselbau in Norwegen – ja oder nein?	Themenfeld: Die Meere –mehr als Wasser Sachthema: Wirtschaftsraum Meer – Chancen und Risiken der Meeresnutzung am Beispiel Nordsee
2	Tropenholzboykott – ja oder nein?	Themenfeld: Leben in den feuchten und wechselfeuchten Tropen
3	Südostanatolien-Projekt – ja oder nein?	Themenfeld: Globale Zukunftsszenarien und Wege zur Nachhaltigkeit auf lokaler und globaler Ebene
4	Ausbau des Flughafens Schönefeld zum BER – ja oder nein?	Themenfeld: Deutschland in Europa
5	Bringt der Sojaanbau den Fortschritt in den brasilianischen Regenwald?	Themenfeld: Leben in den feuchten und wechselfeuchten Tropen
6	Soll nach der grünen Revolution eine genetische Revolution im Reisanbau folgen?	Themenfeld: Asien - Extreme des Naturraums
7	Goldene Revolution im Reisanbau – Fluch oder Segen?	Themenfeld: Asien - Extreme des Naturraums
8	Wasserprojekt „Nilo Coelho“ – Chancen, Risiken, Zukunftsperspektiven	Themenfeld: Leben in der „Einen Welt“ – „Entwicklungsländer“ im Wandel Bereich: Entwicklungstendenzen in der Wirtschaft, Chancen und Risiken
9	Bevölkerungspolitik Chinas: Pro- und Contra-Diskussion	Themenfeld: Ost- und Südasiens - Bevölkerungsdynamik und Wirtschaftskraft

Quelle: Eigene Darstellung

Die Unterrichtsrelevanz ist den Diskussionsinhalten auch dann noch gegeben, legt man nicht die Rahmenlehrplaninhalte, sondern Taylors (2008) Verständnis von Geographie, wie es in der Formulierung der *geographical concepts* zum Ausdruck kommt (siehe 3.2) zugrunde. So kann eine Betrachtung der Diskussionsgegenstände unter einer vornehmlich geographischen Perspektive zur Klärung aller Diskussionsfragen dienlich sein. Dafür könnten auch andere natur- und sozialwissenschaftliche Disziplinen einbezogen werden, jedoch würden diese nur in Kombination mit den *geographical concepts* zur Klärung und zum Verständnis des Diskussionsgegenstands beitragen. Konkret hätten die Schüler beispielsweise aufgefordert werden können, Informationen zu

recherchieren und / oder zu analysieren, die aus Sicht verschiedener Interessengruppen bzw. Maßstabsebenen:

- entweder die Beschaffenheit und Bedeutung eines diskutierten Ortes darstellen
- oder die ablaufenden Prozessen und Veränderungen beschreiben, die eine an diesem Ort geplante oder umgesetzte Maßnahme hinsichtlich der Beschaffenheit, Bedeutung und Interdependenzen zwischen einzelnen Elementen des Ortes oder ihm und anderen Orten bewirkt.

Dies ist als grobe Zusammenfassung der Komplexität der geographischen Betrachtungsweise, wie sie mithilfe Taylors (2008) *geographical concepts* auf einen Diskussionsgegenstand gerichtet werden kann, zu verstehen. Sie zeigt, wie sehr die einzelnen Konzepte einander bedingen und einen Diskussionsgegenstand vielschichtig betrachten. In Kapitel 7 soll anhand von Diskussion 9 zur chinesischen Bevölkerungspolitik aufgezeigt werden, wie mithilfe der *geographical concepts* eine vermehrt geographische Perspektive auf den Diskussionsgegenstand entwickelt werden kann.

Die Zugänglichkeit der Diskussionsthemen aufgrund vorhandener Wissensstrukturen und persönlichem Reifegrad der Schüler ist in den einzelnen Diskussionen unterschiedlich zu bewerten. Grundsätzlich entsprechen die einzelnen Diskussionsthemen dem zu diesem Zeitpunkt geforderten Wissensstand der Schüler, da sie mit den Inhalten der RLP weitestgehend übereinstimmen. Dabei scheinen die Themen der Diskussionen 1, 3 und 5, die zur Sicherung von in den Unterrichtsstunden zuvor erarbeiteten Inhalten durchgeführt werden und bereits in der vorherigen Stunde mit der Vorbereitung begonnen haben, für die Schüler inhaltlich zugänglicher. Schließlich werden die dafür notwendigen Wissensstrukturen über längere Zeit aufgebaut und sind gegebenenfalls gefestigter. So haben die Schüler mehr Gelegenheit zur Elaboration als diejenigen, denen entweder gar keine oder lediglich 30 Minuten zur Vorbereitung des Diskussionsgegenstands zur Verfügung stehen. Elaboration meint *die Ausarbeitung und Weiterentwicklung von Informationen und Gedanken* (Seel 2003, S. 380) und stellt einen wichtigen Prozess im Aufbau und der Festigung deklarativen Wissens dar (ebd., S. 219). Hinsichtlich des persönlichen Reifegrades ist an die Niveaustufung bezüglich der moralischen Urteilskompetenz und ethischen Rücksichtnahme zu erinnern (siehe 2.2.3). Jedes der Diskussionsthemen lässt normative Argumentationen (siehe 2.3.1) zu, welche in ihrer Formulierung durch das erreichte Niveau jedes Schülers hinsichtlich moralischer Urteilskompetenz und ethischer Rücksichtnahme beeinflusst werden. Kohlberg (1976, S. 126) gibt für seine Niveaustufung mit den einzelnen Ebenen korrelierende Altersstufen an, die zeigen, dass Kinder mehrheitlich präkonventionelle Entscheidungen treffen, die meisten Jugendlichen und Erwachsenen auf dem konventionellen Niveau verbleiben und nur wenige Erwachsene ab dem 20. Lebensjahr die postkonventionelle Ebene erreichen. So ist zumindest für die Diskussionen in den Klassenstufen sechs bis acht zu erwarten, dass normative Argumente eher aus einer egozentrischen Sicht formuliert werden, die den Diskussionsgegenstand nicht umfassend beleuchten. Insofern ist der persönliche Reifegrad der Schüler in diesen Diskussionen wohlmöglich nicht ausreichend, um objektive Entscheidungen zu fällen.

Die Reichhaltigkeit und Strittigkeit der Diskussionsthemen ist bei allen videographierten Diskussionen gegeben. Allein die Sichtung der von den Lehrkräften zur Verfügung gestellten Informationsmaterialien zeigt, dass alle Diskussionsthemen Möglichkeiten zum Erkenntnisgewinn durch für die Schüler neue Informationen und zu breitgefächelter Verknüpfung mit Wissensstrukturen unterschiedlicher Bereiche bieten. Diese Bereiche liegen jedoch einhergehend mit der Auffassung der DGfG (2012, S. 8) häufig außerhalb der Geographie und beziehen sich auf verschiedene Natur- und Sozialwissenschaften. Alle Diskussionsthemen sind insofern strittig, als dass sie unterschiedliche Meinungsbilder und Perspektiven zulassen, die in den als Gegensatz formulierten Diskussionsfragen bereits ansatzweise deutlich werden.

Hinsichtlich der Aktualität, kann allen Diskussionen eine Realitätsnähe durch ihre zeitgenössische Problematik attestiert werden. Mit Blick auf Diskussion 9 ist dennoch darauf zu verweisen, dass die 1980 eingeführte chinesische Bevölkerungspolitik zum Zeitpunkt der Diskussion bereits nicht mehr so streng gehandhabt wird, wie es die Informationsmaterialien darstellen. Insofern entsprechen die Informationen sowie die auf ihnen fußende Diskussion nicht dem aktuellen Entwicklungsstand (siehe Kapitel 7). Lehrerin 9 gibt lediglich zu einem späteren Zeitpunkt zu bedenken (Diskussion 9, Zeilen 762-768):

L9: in der politik haben sie auch ein bisschen gelockert;
 da (-) diese EIN KIND politik.
 ja?
 das ist jetzt (---) wieder gelockert.
 ja?
 es war nur jetzt=
 =ihr habt jetzt noch mal diese EXTREMEN beispiele bekommen.

Wären die Schüler von vornherein über die neusten Lockerungen informiert gewesen, wäre der Diskussionsverlauf möglicherweise ein anderer gewesen.

Neben der Unterrichtsrelevanz ist das Schülerinteresse ein entscheidendes Kriterium für diskussionsmotivierende Themen (siehe 3.1). Damit ist der Adressatenbezug durch das Anknüpfen einerseits an Interessen, andererseits an die Lebenswelt der Schüler gemeint. Bisher gibt es kaum geographiedidaktische Unterrichtsinteressenforschung, die Aussagen zum Schülerinteresse an den einzelnen Diskussionsthemen der qualitativen Untersuchung zulassen. Eine Ausnahme bildet die Studie von Spaeth (2011). Er untersucht das Schülerinteresse an der Volksrepublik China mithilfe einer Schülerbefragung in Baden-Württemberg. Auf einer Skala zwischen „5 = interessiert mich sehr“ und „1 = interessiert mich gar nicht“ belegt dabei die in Diskussion 9 thematisierte Ein-Kind Politik von 23 untersuchten Themengebieten mit einem Mittelwert von 3,27 Rang 12 (ebd., S. 36). Es ist also von einem überdurchschnittlichen Schülerinteresse zu diesem Diskussionsthema innerhalb des gesamten Themenfeldes auszugehen. Bezüglich der anderen Diskussionsthemen kann auf keine solch konkrete Untersuchung zurückgegriffen werden. Die Untersuchung dieser Arbeit erhebt keine expliziten Daten zum Schülerinteresse an den einzelnen Diskussionsthemen, jedoch weisen einige Aussagen der Lehrkräfte in den Interviews dar-

auf hin, dass sie bei der Auswahl der Diskussionsthemen auf eine gesteigerte Diskussionsmotivation nicht zuletzt durch das Interesse der Schüler an der Thematik (siehe Krapp 2010, S. 20) gehofft haben. Dafür spricht beispielsweise die Antwort von Lehrerin 4 auf die Frage, warum sie sich für das Diskussionsthema entschieden hat:

„Zum einen hab ich mir schon gedacht, dass da das große Potential für eine Pro-Contra Diskussion da ist und ich hab das schon mal vor ein paar Wochen bemerkt. [...] Und da hab ich schon gemerkt, dass bei dem Thema BBI [(früher genutzte Abkürzung für BER)] plötzlich ganz viele angesprungen sind. Die wollten schon richtig heftig diskutieren. Hab ich da noch ein bisschen zurückgehalten, aufgrund der Zeit und weil ich wusste, daraus machen wir eine richtige Stunde. Also von daher wusste ich, da ist wirklich Redebedarf da und die diskutieren sowieso gerne“ (Zitat Lehrerin 4).

Insofern ist davon auszugehen, dass zumindest einige der Lehrkräfte ein gesteigertes Schülerinteresse an der jeweiligen Diskussionsthematik antizipieren.

Da der Adressatenbezug auch durch die Nähe zur Lebenswelt der Schüler bestimmt wird, sind diejenigen Diskussionsthemen, die eine natürliche Verbindung zu den Schülern herstellen zudem Interesse fördernd. Eine derartige Verbindung ist nur in der Diskussion zum Flughafen ausbau in Berlin Schönefeld augenscheinlich, von dem die Schüler in Reinickendorf direkt betroffen sind. In Diskussion 2 versucht Lehrerin 2 einen persönlichen Bezug der Schüler zum Tropenholzboykott herzustellen, um die Diskussionsmotivation zu steigern (siehe 6.2.1.1). In den übrigen Diskussionen ist ein solcher Bezug zur Lebenswelt der Schüler entweder nicht gegeben oder wird erst im Laufe der Diskussion erschlossen. Die Lehrkräfte scheinen sich der geringen Schülernähe der Diskussionsthemen jedoch bewusst und entscheiden sich wohlhmöglich deshalb für die organisatorische Diskussionsform einer simulativen Diskussion. Schließlich sollen Rollenspiele bei schülerfernen Themen, eine Betroffenheit der Schüler erzeugen, welche sie zur Diskussion motiviert und ein Bedürfnis zum Verständnis der Komplexität der Zusammenhänge weckt (siehe 2.3.5.3).

Das letzte Kriterium für geeignete Diskussionsthemen beschäftigt sich mit der Beschaffenheit der Diskussionsfrage. Es geht darum zu prüfen, inwieweit der Diskussionsgegenstand sich zu einer konkreten Frage oder einem Sachverhalt komprimieren lässt. Diesen Versuch unternehmen bis auf Lehrerin 9, die keine diskussionsübergreifende Frage formuliert, alle an der Untersuchung teilnehmenden Lehrkräfte. Dabei beschränken die Lehrkräfte der Diskussionen 1, 3, 4, 5 und 8 den Diskussionsgegenstand auf ein konkretes Fallbeispiel, wahrscheinlich um den Diskussionsgegenstand möglichst realitätsnah und abgrenzbar zu gestalten. Gleichzeitig stellen die Fallbeispiele den von Polzius (1992, S. 78) geforderten Neuheitswert der Thematik dar. Bis auf Diskussion 8 und 9 sind alle Diskussionsfragen abschließend mit ‚ja‘ oder ‚nein‘ zu beantworten und lassen keinen Raum für mehrere Ergebnisvarianten. Insofern sind sie dem Fragetyp b) Entscheidungsfrage nach Dillon (1994, S. 40 f.) zuzuordnen, obgleich ihre Beantwortung auch Aufgaben der Fragetypen a) Klärungsfrage und c) Bewertungsfrage umfasst (siehe 2.3.2.2). Die Lehrkräfte nutzen aus der Reihe möglicher Fragestellungen lediglich eine Form der Entscheidungsfrage. Nicht gefordert werden Entscheidungen zwischen alternativen Lösungsmöglichkei-

ten oder Standorten. Die Diskussionsthemen widersprechen nahezu alle der Forderung Dillons (ebd.) für tiefgründigere Diskussionen echte und offene Fragen mit mehreren noch nicht festgelegten Lösungen zu formulieren. Nur in den Diskussionen 5 und 6 stehen echte Fragen zur Diskussion, während die anderen Lehrkräfte den Sachverhalt oder das Fallbeispiel benennen und hinter den Gegensatz „ja oder nein“ bzw. „Fluch oder Segen“ lediglich ein Fragezeichen setzen bzw. in Diskussion 8 durch einzelne Schlagworte mehrere Diskussionspunkte herausstellen. Die meisten Lehrkräfte schreiben das Diskussionsthema zusätzlich an die Tafel. Entgegen der Forderungen Polzius' (1992, S. 78) ist keine der Diskussionsfragen besonders widerspruchsvoll, provozierend oder herausfordernd formuliert.

Trotz der Kritik komprimieren alle Formulierungen der Diskussionsthemen den Diskussionsgegenstand und verdeutlichen, dass für eine kritische Diskussion zumindest eine zweiperspektivische, wenn nicht sogar multiperspektivische Betrachtung des Sachverhalts notwendig ist. Der in den Fragen aufgezeigte Gegensatz regt zur Diskussion an, indem die Strittigkeit des Diskussionsgegenstandes herausgestellt wird. Insofern können sie als kurz, prägnant und verständlich beschrieben werden, obgleich sie Raum für Erweiterungen, Präzisierungen oder Einengungen lassen. Nur in Diskussion 9 sind den Schülern durch das Fehlen einer konkreten diskussionsleitenden Frage ihre Aufgaben in der Diskussion nicht richtig bewusst. Erst im innerhalb der Diskussionsweiterführung gegebenen Arbeitsauftrag wissen die Schüler allein durch die Fragestellung, was zu tun ist (Diskussion 9, Zeilen 901-909):

L9: was es für LÖSUNGsvorschläge gibt?
 (--)
 einmal gegen die bevölkerungsEXPLOSION;
 ihr habt ja die PROBLEME genannt;
 aber andererseits,
 WIE kann man (--) diesen menschen ähm:::=
 =oder die politik=die BEVÖLKERUNGSPOLITIK so::: ma-
 chen,
 dass NICH diese ganzen kinder abgetrieben werden.
 also WAS für Lösungen GIBT es?

Die diskussionstragende Wirkung der Diskussionsfragen ist zusammenfassend in allen Diskussionen mit Abstrichen gegeben. Die Themen entsprechen zudem den meisten der in 3.1 definierten Kriterien geeigneter Diskussionsthemen, obgleich sie teilweise als schülerfern bezeichnet werden müssen. Die mangelnde Schülernähe hat möglicherweise in einigen Diskussionen die diskursive Verwobenheit und allgemeine Diskussionsintensität negativ beeinflusst. So werden die in 6.2.2 als wenig inhaltlich-sprachlich verwoben beschriebenen Diskussionen 2, 7, 8 und 9 zu eigentlich schülerfernen Themen geführt. Auch die aufgrund der unsachlichen Argumentationsweise kritisierte Diskussion 6 behandelt ein schülerfernes Themen, welches mit verantwortlich für das Zustandekommen der Konfrontationsdiskussion sein kann, da die Schüler wenig Sinn in einer ernsthaften Diskussion der Thematik erkennen. Jedoch zeigen die in 6.2.2 positiv hervorgehobenen Diskussionen 1, 3 und 5 zu ebenfalls wenig schülernahen Themen, dass

die Thematik nicht allein für das Gelingen einer Diskussion verantwortlich ist. Deshalb sollen im Folgenden die Wirkung äußerer Diskussionseinflüsse betrachtet werden.

6.2.2.2 Analyse der äußeren Diskussionsbedingungen

Im Unterkapitel 2.3.3.3 wurde die Diskussionszeit, Gruppenkonstellation, Raumgestaltung und mögliche Requisiten als äußere diskussionsbeeinflussende Faktoren herausgestellt und Hinweise für deren optimale Nutzung formuliert. Der Vergleich mit diesen Ausführungen zeigt, dass die Tipps nicht in allen videographierten Diskussionen gewinnbringend berücksichtigt werden.

Die durchschnittliche Diskussionszeit beträgt mit Ausnahme der fünfzigminütigen Diskussion 5 12-30 Minuten (siehe 6.2). Da keine theoretischen Richtlinien für minimale oder maximale Diskussionslängen existieren, kann eine Bewertung, ob diese Diskussionszeiten als ausreichend oder genügend bezeichnet werden können, nur durch entsprechende Anzeichen im Datenmaterial erfolgen. So spricht ein Abbruch der Diskussion trotz intensiver Diskusstätigkeit oder offengebliebener Fragen für zu wenig Diskussionszeit. Dies ist in den Diskussionen 4 und 8 sowie in der diskursiven Weiterführung von Diskussion 9 der Fall, die jeweils abrupt durch die Schulklingel beendet werden. Dies inhibiert eine für den gesamten Diskussionsprozess wichtige Ergebnissicherung (siehe 6.2.2). Zuviel Diskussionszeit zeigt sich in zähen Diskussionen, die lange Pausen zwischen den einzelnen Äußerungen aufweisen oder in denen die Argumente nur noch wiederholt bzw. mit weniger Ernsthaftigkeit formuliert werden. Dies ist in den Diskussionen 6 und 7 zu beobachten. In beiden Diskussionen vergehen bis zu 20 Sekunden Pause zwischen den einzelnen Äußerungen. Hier hätten ähnlich wie im ersten Teil der Diskussionen 2 und 9 die Diskussionen abgebrochen und auf eine andere Art, beispielsweise als Weiterführung aus eigener Sicht oder durch ein fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch ersetzt werden müssen. Die lange Diskussionszeit in Diskussion 5 ist dagegen angemessen, da bis zum Schluss intensiv diskutiert wird und stets ein Neuheitswert der eingebrachten Argumente gegeben ist. In Diskussion 3 wird der Diskussionsleiterin gegenüber vorab eine maximale Diskussionslänge festgelegt und an die Zeiteinhaltung appelliert. So fragt Lehrerin 3 die Diskussionsleiterin kurz vor Diskussionsbeginn (Diskussion 3, Zeile 81):

L3: ähm sie haben die ZEIT im auge?

Dadurch stellt Lehrerin 3 sicher, dass genügend Zeit für die Auswertung bleibt. Gleichzeitig umgeht eine Zeitvorgabe lediglich der Diskussionsleitung gegenüber der Gefahr des vernachlässigten Realitätsbezugs der Diskutanten in simulativen Diskussionen, wenn die Zeit knapp wird (siehe 2.3.3.3). Lehrer 8 benennt dagegen für alle Beteiligten 20 Minuten Diskussionszeit, obwohl letztlich nur 17 Minuten bis zum Unterrichtsschluss zur Verfügung stehen. So kann die letzte Frage des Diskussionsleiters nach einer möglichen Kompromisslösung nicht mehr ausführlich beantwortet werden.

Eine erste Betrachtung der Beschaffenheit der Gruppenkonstellationen zeigt, dass die meisten Gruppen zufällig eingeteilt sind und somit wenig Rücksicht auf positiv diskussionsbeeinflussende Gruppenkonstellationen genommen wird (siehe 6.2.1.2). Sicherlich besteht auch bei

dieser Art der Gruppenbildung die Möglichkeit, dass zur Steigerung der Kreativität und kritischen Entscheidungsfindung Schüler mit unterschiedlichem Leistungsvermögen und verschiedenen Ansichten und Erfahrungen aufeinandertreffen. Doch hätte die Chance hierzu durch eine bewusstere Gruppeneinteilung der Diskussions- bzw. Vorbereitungsgruppen erhöht werden können. Hinsichtlich der geeigneten Zusammensetzung der Diskussionsgruppen in den beiden Gruppendiskussionen können aufgrund der fehlenden Transkriptionen wegen schlechter Tonqualität keine Angaben erfolgen. Nur in Diskussion 8 könnte die Diskussionsmotivation der einzelnen Schüler zusätzlich durch eine freie Positionswahl gesteigert sein. Bis auf die Klassendiskussionen in Diskussion 2, 4, und 9 wird der Hinweis in 2.3.3.3 befolgt, zur Förderung diskursiver Fähigkeiten sowie zur schnelleren Entscheidungsfindung in kleinen Diskussionsgruppen zu diskutieren. So wird der Großteil der Diskussionen zwischen vier bis acht Parteien geführt, die jeweils durch bis zu vier Sprecher verkörpert werden, von denen lediglich zwei gleichzeitig auf dem Podium sitzen. Die Möglichkeit zum „stummen Rollentausch“ in den Diskussionen 5, 6 und 7 sowie die Erlaubnis zur Teilnahme des Publikums in den Diskussionen 1 und 3 zur Unterstützung der Gruppensprecher ermöglicht dennoch, den Ideenpool aller Schüler für das Gelingen der Diskussion zu nutzen. Besonders die Schüler im Publikum der Diskussion 1 machen von der Möglichkeit zur Beteiligung enormen Gebrauch. Die Wahl der eigentlichen Podiumssprecher obliegt den einzelnen Vorbereitungsgruppen selbst. Dabei werden den Schülern kaum Hinweise zu den Aufgaben eines solchen Gruppensprechers gegeben (siehe 6.2.1.2). So sind mögliche entscheidungsbeeinflussende Kriterien nicht rekapitulierbar. Die Wahl der Gruppensprecher muss in einigen Diskussionen als ungünstig bezeichnet werden. Beispielsweise wird der stockende, zähe Verlauf von Diskussion 7 vor allem durch die Gruppensprecherwahl im ersten Teil der Diskussion hervorgerufen. Hier sitzen sich wenig redegewandte Schüler gegenüber, die die ebenfalls zu kritisierenden Impulse und Fragen der Diskussionsleiter (siehe 6.2.2.3) nicht aufgreifen. Erst nach Austausch des Großteils der Diskutanten wird die Thematik inhaltlich-sprachlich verwoben diskutiert.

Große Unterschiede sind hinsichtlich einer positiv diskussionsbeeinflussenden Sitzordnung in den videographierten Diskussionen zu beobachten. Dabei zeigen sich zwei wesentliche Probleme einer ungeeigneten Sitzordnung:

1. der mangelnde uneingeschränkte Blickkontakt zwischen den einzelnen Diskutanten, aber auch zwischen ihnen und der Diskussionsleitung,
2. der unzureichende Abstand zwischen Diskutanten und Publikum, der eine klare Trennung zwischen diesen Rollen im Diskussionsprozess aufhebt.

Ersteres Problem ist in den Podiumsdiskussionen wie den Klassendiskussionen zu beobachten. In Diskussion 4 sitzen die Schüler aufgereiht mit Blick auf die Lehrerin und gleichzeitig Diskussionsleiterin. Möchten die Schüler der vorderen Reihen hinter ihnen sitzende Schüler für eigene oder deren Äußerung ansehen, müssen sie sich von der Diskussionsleitung abwenden und sich umdrehen. Dadurch können sie wichtige Impulse, beispielsweise Rederechtverteilung per Handzeichen der Diskussionsleiterin verpassen. Zudem ruft diese Sitzordnung zu einer wenig diskussionsfördernden lehrerzentrierten kommunikativen Ordnung auf. Auch in Diskussion 9 verlangt

die voneinander abgewandte Sitzordnung, dass sich die mit dem Rücken zueinander sitzenden Schüler der zwei großen Gruppentische für Blickkontakt mit der generischen Partei erst umdrehen müssen. Besser, wenn auch nicht optimal gelöst, ist die Sitzordnung für die Klassendiskussion in Diskussion 2, in welcher mehrere kleine von einander separierte Gruppentische im Raum einerseits Diskussionsgruppen á vier Schüler für die Gruppendiskussion im Anschluss formen, ohne zusätzlichen Räumungsaufwand zu bedeuten, andererseits nur wenige mit dem Rücken zueinander sitzende Schüler sich für den Blickkontakt mit einzelnen Schülern oder der Diskussionsleitung umdrehen müssen. Noch besser für Klassendiskussionen wäre eine konzentrische Sitzordnung in Form eines Stuhlkreises oder Hufeisens, die allen die Möglichkeit zum kommunikationsfördernden Blickkontakt gewährt (siehe 2.3.3.3).

Auch die Gestaltung der Sitzordnung in den Podiumsdiskussionen ist unterschiedlich gelungen. Die größten Verständigungsprobleme entstehen in Diskussion 3, in welcher die Podiumssprecher aufgereiht nebeneinander mit Blick zum Publikum sitzen. Dadurch müssen sich die Sprecher stets vorbeugen, wenn sie mit einem anderen Diskutanten in Interaktion treten. Gleichzeitig erschwert es ihnen allein mittels Blickkontakt den jeweiligen Sprecher ausfindig zu machen (Diskussion 3, Zeile 469):

TP: ja also mit wem rede ich denn hier?

Außerdem verhindert der fehlende Blickkontakt einerseits die Möglichkeiten des Sprechers, sein sicheres Auftreten durch ständigen Blickkontakt mit dem Gegenüber zu unterstützen, andererseits der Zuhörer, den Aussagen der Sprecher samt Interpretation von Mimik, Gestik und Körpersprache folgen zu können. Gleiches gilt für das Publikum, welches in den Podiumsdiskussionen an einem Konferenztisch in Diskussion 5, 6 und 7 einige der Diskutanten nur von hinten beobachten kann. Lediglich in Diskussion 1 ist die Podiumsanordnung geschwungen genug, um uneingeschränkten Blickkontakt zwischen allen Diskussionsbeteiligten zuzulassen. Die Konferenztische sind aus einem weiteren Grund nicht zwingend diskussionsfördernd. Sie bieten einigen Schülern Sicherheit und Platz für Papier, anderen dienen sie als Barriere und Rückzugsmöglichkeit (siehe 2.3.3.3). In Diskussion 7 scheint es teilweise als würden sich die ohnehin unsicheren Gruppensprecher der ersten Diskussionsrunde hinter ihren Tischen verstecken. In Diskussion 6 verhindert die Sitzordnung nicht nur den uneingeschränkten Blickkontakt zwischen Publikum und Diskutanten, sondern verstärkt die ohnehin allgemein unkooperative Gesprächsführung durch nicht genügend Abstand zwischen diesen Akteuren. Dies geschieht, obwohl der zur Verfügung stehende Klassenraum, wie auch die übrigen Klassenräume, in denen die Diskussionen videographiert werden, groß genug ist, um eine diskussionsfördernde Sitzordnung herzurichten. Das Publikum ist dadurch einerseits zu involviert, um eine beobachtende Position einzunehmen, andererseits wird die Möglichkeit zum „stummen Rollentausch“ überflüssig, da Nichtdiskutanten durch die fehlende räumliche Trennung nicht vom Einmischen in das Diskussionsgeschehen abgehalten werden. So redet das Publikum häufig durcheinander oder einzelne Schüler kommentieren die Äußerungen der Diskutanten (Diskussion 6, Zeile 613-615):

S4: oh ja MANN ey::.
 (2.0)

alles verhauen.

bzw. nennen selbst Einwände gegen die Argumentation der Diskutanten (Diskussion 6, Zeilen 857-858):

S5: wir sind grad in INDIEN.
is euch klar ja?

Hinsichtlich der Einbeziehung der Schüler in die Gestaltung der Sitzordnung haben die Schüler bis auf die genannten Diskussionen 3, 5 und 8 lediglich die Möglichkeit, ihren Sitzplatz in der zuvor lehrerbestimmten Ordnung selbst zu wählen. Dabei wird in den meisten Diskussionen ein aufwendiges Umräumen des Mobiliars verhindert, indem die Sitzordnung bereits zu Diskussionsbeginn bereitsteht oder einfach ein Stuhl mitgebracht werden muss. Nur in den Diskussionen 5, 6 und 7 muss die Sitzordnung erst kurz vor Diskussionsbeginn hergerichtet werden. Dies führt zu kurzfristigen Unruhen (Diskussion 5, Zeilen 125-126):

L5: <<f>NA LOS>
lasst mal chaos walten.

Einige der Podiumsanordnungen befolgen die in 2.3.3.3 formulierten Hinweise hierzu: Während in Klassendiskussionen gegenteilige Meinungen nicht bereits in der Anordnung der Teilnehmer deutlich werden müssen, macht eine solche in Podiumsdiskussionen die Fronten bereits optisch sichtbar. In den Diskussionen 3, 5 und 8 wird auf diesen Aspekt Rücksicht genommen und die Sitzordnung entsprechend durch die Lehrkräfte vorab festgelegt. Dies wird beispielsweise durch Aussagen, wie die von Lehrer 8 im Interview, deutlich:

„Deswegen habe ich die so hingesetzt, dass die eher von der Position näher stehenden Gruppierungen gewesen sind“ (Zitat Lehrer 8).

Zudem diskriminiert keine der Sitzordnungen allein durch ihre Anordnung eine der beteiligten Diskussionsparteien oder legt Hierarchien in der Wertschätzung ihrer Beiträge zum Diskussionsergebnis fest. So sitzt beispielsweise die Entscheidung zum Bau einer Bohrinselfrau wenig beeinflussende Frau Knutsen, Ehefrau eines Bohrinselfachmanns, inmitten des Podiums, während die einflussreichere Wirtschaftsfachfrau der Gemeinde, Frau Hammarsköll am Podiumsrand sitzt. Auch werden keine stereotypisierenden persönlichen Merkmale der Diskutanten in ihrer Anordnung erkennbar.

Betrachtet man die räumliche Position des Diskussionsleiters in den einzelnen Diskussionen, werden die diesbezüglichen Hinweise in 2.3.3.3 nur in der Podiumsdiskussion 3 und in den Klassendiskussionen 2 und 4 berücksichtigt. Hier stehen die Diskussionsleiter als „Vollstrecker“ (Pilz-Gruenhoff 1979, S. 39) mit dem Rücken zur Tafel und dem Blick den Diskussionsteilnehmern zugewandt. In der simulativen Klassendiskussion in Diskussion 9 sitzt der Diskussionsleiter unbeweglich und mit einem Tisch als Barriere dazwischen weit entfernt von den Diskutanten. In den anderen Podiumsdiskussionen sitzen die Diskussionsleiter inmitten der Diskutanten. So werden sie leichter dazu verleitet, nicht länger neutral, sondern Beteiligter zu sein. Derartiges Verhalten ist in diesen Diskussionen, aber auch in den hinweiskonformen Diskussionen zu beobachten (siehe 6.2.2.3). Insofern ist die Position des Diskussionsleiters allein nicht für seine neutrale Haltung und fehlende Beteiligung am Diskussionsprozess verantwortlich.

Das Gelingen der simulativen Diskussionen wird zudem durch die Zuhilfenahme verschiedener Requisiten beeinflusst (siehe 2.3.3.3). Solche werden in sechs der sieben simulativen Diskussionen tatsächlich eingesetzt. Dabei variiert die Art der Requisiten zwischen Namensschildern, Verkleidungsutensilien und einer bekannten Talkshoweingangsmelodie zum Diskussionsauftakt. In allen Podiumsdiskussionen sollen Namensschilder die Verständigung zwischen und die Identifikation mit den gespielten Rollen erleichtern. Die Namensschilder bewirken, dass sich die Diskutanten in allen simulativen Diskussionen über die gesamte Diskussion hinweg mit ihren Rollennamen ansprechen oder sich gegenseitig siezen. Dies kann als Zeichen der hohen Rollenadaption gewertet werden (siehe 2.3.5.3). Die Möglichkeit das Namensschild selbst anzufertigen, bewirkt in Diskussion 1, dass die Vertreter von Greenpeace ihr Schild besonders bunt und aufwendig gestalten. Sie nutzen es als rollenspezifisches Requisit und identifizieren sich dadurch noch mehr mit ihrer Rolle. So spricht die erste Vertreterin von Greenpeace stets mit bedachter Intonation und Sprache, was ebenfalls ein Merkmal hoher Rollenadaption ist (siehe 2.3.5.3). Insofern können selbst Namensschilder der Verkleidung und Rollenidentifikation dienen. Jedoch sprechen sprachgestalterische und intonatorische Merkmale nicht immer für eine hohe Rollenadaption. So verstellt der erste Vertreter der Agrarwirtschaft in Diskussion 8 wiederholt seine Stimme, um sein Missfallen gegenüber der Methode und vor allem der kurzen Vorbereitungszeit zu äußern. Dafür wird er von Lehrer 8 eingehend ermahnt (Diskussion 8, Zeilen 354-356):

L8: =R (--) ich würde sie BITTEN (---) sich auf die äh
 MATERIALEN zu beziehen;
 und ähm [(ernsthaft dabei zu bleiben)]

Tatsächliche einfache Verkleidungsutensilien bringen einige der Schüler in Diskussion 5 nach Aufforderung der Lehrkraft mit. So tragen die Vertreter der Regierung einen Schlips. Die Vertreter der Großfarmer setzen sich auffällige Sonnenbrillen auf den Kopf. Dadurch sind die Schüler zwar nicht wirklich verkleidet, jedoch zeigt es zusätzlich zu den Namensschildern, dass sie ab diesem Zeitpunkt als andere Personen sprechen. Des Weiteren haben vereinzelte Schüler zur Unterstützung ihrer Argumente Gegenstände dabei, mit denen sie ihre Argumentation veranschaulichen können. In Diskussion 1 zeigt die Vertreterin von Greenpeace eine Solartaschenlampe sowie einen Miniatur-Eifelturm als Anschauungsmaterial. In Diskussion 5 bringen die Großfarmer Sojamehl als Kostprobe für alle Schüler mit, um sie von dem Geschmack und damit einem Sojaanbaurecht zu überzeugen. Alle Anschauungsmaterialien führen zu kurzen gesprächsauflockernden Unterbrechungen. Derartige Anschauungsmaterialien und Verkleidungsutensilien sind nur in Diskussionen möglich, in denen zwischen Vorbereitung und Durchführung Zeit zum Besorgen der Gegenstände besteht. Es sei denn, die Lehrkraft bringt vorab diese Dinge mit, wodurch der Einfallsreichtum der Schüler jedoch untergraben würde. Die anschauliche, gesprächsauflockernde und der Rollenidentifikation dienliche Wirksamkeit dieser Requisiten macht diesen Aufwand lohnenswert und dient als Grund bei der Planung von größeren Diskussionsvorhaben längere Pausen zwischen Vorbereitung und Durchführung einzuplanen. Doch auch das Hineinschlüpfen in Requisiten und damit Rollen bewirkt nicht bei allen Schülern eine klare Trennung

zwischen eigener Person und Diskussionsrolle. So argumentiert die Vertreterin von Greenpeace in Diskussion 1 zwischenzeitlich mit persönlichen Erfahrungen (Diskussion 1, Zeilen 625-630):

1JO: zum BEISPIEL mein OPA der hat auch kein AUTO;
 (.)
 .hh DER fährt immer mit der SBAHN (-) und mit dem (-)
 FAHRrad
 (.) und so.
 er ist TISCHLER,
 und er schafft es trotzdem (.) die ganzen waren mit-
 zubringen=

Ein anderes Requisit wird in Diskussion 3 genutzt, in der Lehrerin 3 als Übergang zwischen Vorbereitung und tatsächlicher Diskussion die Eingangsmelodie von der Polittalkshow „Anne Will“ einspielt, bevor die Diskussionsleiterin die Diskussion offiziell eröffnet. Dadurch werden alle Schüler per Signalton über den Beginn der Rollenspielsituation informiert und damit zum Verlassen ihrer Person und zur Übernahme der Rolle aufgefordert. Derartige Hilfsmittel zur Rollenübernahme kombiniert mit einem offiziellen Diskussionsstart hätten auch in den anderen simulativen Diskussionen verstärkt genutzt werden können. Schließlich kann die der Rollenidentifikation dienliche Wirksamkeit, die mitunter ein größeres Bedürfnis zum Verständnis und zur Klärung der komplexen Zusammenhänge der Diskussionsthematik erzeugen kann (siehe 2.3.5.3), zu ernsthafteren und intensiveren Diskussionen führen.

6.2.2.3 Analyse der Diskussionsleitung

Im Folgenden soll die Einflussnahme der Diskussionsleiter auf die Gestaltung der Diskussionen untersucht werden. Dafür werden die in der Theorie geforderten Fähigkeiten und Aufgaben eines Diskussionsleiters (siehe 2.3.3.1) mit den tatsächlichen Leistungen der Diskussionsleiter in den videographierten Diskussionen verglichen. Der Vergleich zeigt Schwierigkeiten einiger Diskussionsleiter, egal ob durch Schüler oder Lehrkraft verkörpert, die Diskussion anregend zu gestalten. Diese Schwierigkeiten werden im Folgenden für die einzelnen Diskussionsschritte dargestellt. Die Tatsache, dass Probleme bei Lehrkräften und Schülern zu beobachten sind, spricht für die unter 2.2.6 zitierten empirischen Ergebnisse, wonach Lehrkräften selbst das Wissen und die Übung fehlt, Diskussionen gelungen durchzuführen und diskussionsrelevante kommunikative Fähigkeiten an die Schüler weiterzugeben. Ähnliches lässt auch die Aussage von Lehrer 7 im Interview vermuten, der seine Versäumnisse in der Diskussionsleitung eingesteht:

„Und bei mir war das nicht so toll, weil ich damit nicht gerechnet hatte und ich mir keine richtige Frage überlegt habe, wie bringst du da die Diskussion gleich am Anfang in Gänge. Da war ich auch auf dem falschen Fuß erwischt. Wie gesagt, da hätte ich eigentlich damit rechnen müssen, dass da gar nichts in die Gänge kommt“ (Zitat Lehrer 7).

Der Versuch Diskussionsleiterfähigkeiten durch quantitative Vergleiche ihrer Eingriffe zu unterscheiden, ist für die Einschätzung der Diskussionsleiter wenig hilfreich. So ist die Anzahl der

Eingriffe im Diskussionsverlauf zunächst durch die variierenden Diskussionslängen zu erklären, die mehr Eingriffe in längeren Diskussionen plausibel erscheinen lassen. In der längsten Diskussion 5 werden dementsprechend die meisten Codierungen zur Diskussionsleitung vorgenommen (siehe Abb. 16 in 6.2.2). Besonders faire und inhaltlich-sprachlich verwobene Diskussionen mit hoher Diskussionsaktivität der Teilnehmer erübrigen Eingriffe des Diskussionsleiters, sodass in der mit diesen Attributen beschriebenen Diskussion 3 die wenigsten Eingriffe des Diskussionsleiters codiert werden (siehe Abb. 16 in 6.2.2). In der fast genauso langen als Konfrontationsdiskussion beschriebenen Diskussion 6 sind es hingegen mehr als doppelt so viele Codierungen (siehe Abb. 16 in 6.2.2). Viele Eingriffe mögen durch den persönlichen Hang des Diskussionsleiters zur Vielrederei oder zum Kontrollzwang bedingt sein (siehe Diskussion 7). Weniger Eingriffe des Diskussionsleiters können entweder für dessen Überforderung mit der Aufgabe sprechen oder für seine hochqualifizierte Diskussionsleitung. Schließlich gilt es Diskussionen so wenig wie möglich und so viel wie nötig zu lenken (siehe 2.3.3.1).

Erste Erkenntnisse zu den Diskussionsleiterfähigkeiten bezüglich der Diskussionseröffnung wurden bereits in 6.2.2 formuliert. Obgleich die Diskussionsleiter aller videographierten Diskussionen, diese in irgendeiner Weise eröffnen und zu einer ersten Standpunktpräsentation aufrufen oder diese selbst vornehmen (Diskussion 9), sind die Einstiege als unterschiedlich diskussionsstimulierend zu bewerten. Sprichwörtlich eröffnet, wird die Diskussion lediglich in Diskussion 6, Zeile 227:

M1: hiermit wird die konferenz eröffnet.

Auch andere unter 2.3.2.1 und 2.3.3.1 formulierten Aufgaben einer Diskussionseröffnung bleiben in manchen der Diskussionen unerfüllt. Die meisten Aufgaben werden in Diskussion 1, die wenigsten Aufgaben in Diskussion 2 befolgt. Begründet werden kann dies durch die Planung von Diskussion 2 als für die Schüler spontan und aus einem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch heraus entstehend. Simulative Diskussionen verlangen die Erfüllung der gesamten Aufgabenbandbreite, um das Gelingen der Diskussion durch die höchstmögliche Ernsthaftigkeit und Motivation bereits bei der Diskussionseröffnung zu gewährleisten. Allen Diskussionen immanent sollten eine Eröffnung, Regel-, Themen- und Diskussionszielbenennung sowie eine Einstiegsfrage sein.

Die Themenbenennung wird von den einzelnen Diskussionsleitern mit unterschiedlicher Ausführlichkeit vollzogen. Fast vergessen, wird die Themenbenennung in Diskussion 7, die nach der Vorstellung der Teilnehmer noch vage hinterher geschoben wird (Diskussion 7, Zeilen 176-178):

M1: (4.0)
 achso ja,
 <<lachend>und es geht heute> um den genveränderten
 REIS.

In den Diskussionen 5 und 6 benennen die Diskussionsleiter lediglich die Diskussionsfrage. In den Diskussionen 1, 3 und 9 fügen die Diskussionsleiter der Benennung der Thematik einen inhaltlichen Vorspann hinzu, der alle Beteiligten mit dem Thema vertraut macht (siehe 2.3.3.1).

Diese ausführlichen informativen Darstellungen bilden eine gute Diskussionsgrundlage, die allen Teilnehmern, die sich bisher nur auf eine spezielle Perspektive der Thematik vorbereitet haben, einen gemeinsamen Startpunkt verschaffen. Auch in den spontanen Diskussionen 2 und 4 wird die Thematik zunächst kurz erläutert bzw. in einen situativen Kontext gebettet (siehe 6.2.2.1), bevor die eigentliche Diskussion durch eine Abstimmungsfrage und den Aufruf zur Begründung der Entscheidung eröffnet wird.

In drei Diskussionen werden neben der Nennung des Themas oder der Diskussionsfrage noch zusätzliche Diskussionsziele formuliert. Diese zeigen, dass die Intentionen der Lehrkräfte nicht immer mit dem eigentlichen Verlauf der Diskussion übereinstimmen. Während die Vorstellungen von Lehrer 8 mit dem tatsächlichen Verlauf korrelieren (Diskussion 8, Zeilen 100-105),

L8: UND:: (-) es geht darum (--) eine BEWERTUNG VORzunehmen,
 (---)
 wie sich die (--) BEWÄSSERUNGS(-)PROJEKTE in DIESER
 region (--) BEWÄHRT haben,
 (--)
 und was in zukunft (--) VERÄNDERT werden sollte.

soll nach Auffassung der Lehrerin 9 zumindest im zweiten Diskussionsteil so überzeugend wie möglich argumentiert werden. Dies entspricht eher der Aufforderung zur Pro-Contra- oder gar Konfrontationsdiskussion und widerspricht dem tatsächlichen Verlauf als Klärungsdiskussion (siehe 6.2). Dagegen möchte Lehrerin 1 eher Perspektivenvielfalt im Sinne einer Klärungsdiskussion schaffen, führt jedoch am Ende eine Abstimmung durch, die die Schüler zur Entscheidung drängt.

Eine erneute organisatorische Regelung der Diskussionen zu deren Beginn (siehe 2.3.3.1) findet nur in den Diskussionen 1 und 9 statt. In Diskussion 1 betrifft die Regelnbenennung die Publikumsbeteiligung und die Erinnerung an lautes, deutliches Sprechen. In Diskussion 9 klärt der Diskussionsleiter die Rederechtvergabe, indem er die Parteien auffordert, sich abwechselnd dranzunehmen. Unberücksichtigt bleiben Regeln, die Redezeiten, Mitschriften, Ausdrucksweisen und den gegenseitigen Umgang betreffen und zur ernsthaften, sachlichen und regen Diskussion aufrufen. So bestätigt sich die in 6.2.1.2 bereits festgestellte geringe Neigung der Lehrkräfte für Diskussionen geltende Regeln vorab aufzustellen. Dadurch versäumen Lehrkräfte wie Diskussionsleiter die Möglichkeit den Verlauf einer Diskussion von vornherein positiv zu beeinflussen.

Bevor die Gestaltung einer Einstiegsfrage, die zum eigentlichen Diskussionsprozess überleitet, analysiert wird, soll die Erfüllung der weiteren für simulative Diskussionen wichtigen Aufgaben einer Diskussionseröffnung untersucht werden. Damit der Übergang zum Rollenspiel erkennbar und die ernsthafte Teilnahme aller Beteiligten sichergestellt ist, muss der Diskussionsleiter zunächst selbst seine Rolle authentisch ausfüllen, die Teilnehmer offiziell begrüßen und diese vorstellen bzw. zu deren Vorstellung auffordern. Eine ernsthafte Rollendarstellung des Diskussionsleiters hat Vorbildfunktion für das Handeln der Diskutanten. Besonders überzeugend wird die Rolle des Diskussionsleiters von den Lehrkräften gespielt. Beispielsweise stellt sich

Lehrer 8 zu Beginn der Diskussion als Bürgermeister vor und erinnert in der Diskussion an seine Rolle (Diskussion 8, Zeilen 528-532):

L8: also wir (-) als VERTRETER (--) von petrolina SEHEN
 die bemühungen der REGIERUNG äh natürlich sehr GERNE
 unsere region INSGESAMT zu stärken,
 (--)
 ähm aber müssen (-) auch (-) auf unsere BEVÖLKERUNG
 gucken;

Eine solche Übernahme von zusätzlichen Rollen als die des Moderators ist zwar nicht zwingend notwendig, kann jedoch als Motivation für die Diskutanten dienen, die eigene Rolle so authentisch wie möglich zu verkörpern. Unabhängig von dieser zusätzlichen Rolle führen die meisten Diskussionsleiter die Diskussionen ernsthaft und gewissenhaft. So wird ihre Rolle als Leiter von der Mehrzahl der Schüler akzeptiert und sorgt für den nötigen Ernst der Diskutanten und Zuschauer. Insofern haben die Lehrkräfte bei der Wahl der Diskussionsleiter aus den Reihen der Schülerschaft die unter 2.3.3.1 aufgeführten Kriterien für einen geeigneten Diskussionsleiter befolgt. Eine Ausnahme bilden die Diskussionsleiter in Diskussion 6. Sie selbst machen gelegentlich unsachliche Bemerkungen und evozieren damit den Verlauf als Konfrontationsdiskussion, indem sie die Diskutanten ebenso zu derartigem Verhalten ermuntern. So reagiert der erste Diskussionsleiter beispielsweise auf die Äußerung des Vorredners mit einer wertenden, den Vorredner lächerlich machenden Äußerung (Diskussion 6, Zeilen 248-249):

M1: aha
 <<ironisch>sehr interessant>.

Alle Diskussionsleiter simulativer Diskussionen begrüßen die Beteiligten explizit. Auffällig ist dabei die Nutzung vermeintlich synonymen Wörter für „Diskussion“, die aufzeigen, dass einige Lehrkräfte bzw. Schüler nur bedingt die Unterschiede zwischen den einzelnen Gesprächsformen kennen (siehe 2.1). Während in Diskussion 6 und 7 zur Konferenz begrüßt wird, lädt Lehrer 5 lediglich zur Gesprächsrunde ein. Lehrerin 1 begrüßt korrekterweise zur Podiumsdiskussion und die Diskussionsleiterin in Diskussion 3 fälschlicherweise zur Debatte. Denn Diskussion 3 ähnelt keinem der unter 2.3.5.4 beschriebenen Debattenformate, sondern hätte wie Diskussion 1 auch als Podiumsdiskussion beschrieben werden müssen. Hinsichtlich der von allen Diskussionsleitern simulativer Diskussionen berücksichtigten anschließenden Teilnehmervorstellung stellen bis auf den Diskussionsleiter in Diskussion 9 alle Diskussionsleiter die Teilnehmer entweder namentlich selbst vor, bevor sie zu deren Standpunktpräsentation auffordern, oder rufen von vornherein zur eigenständigen Vorstellung der Teilnehmer auf (siehe 6.2.2). Die eher indirekte Aufforderung zur Teilnehmervorstellung in Diskussion 3 und deren Befolgen durch die Diskutanten zeigt, dass den Schülern eine derartige Praxis entweder aus früherer Erfahrung oder der Diskussionsvorbereitung bekannt ist (Diskussion 3, Zeile 111):

M: NUN (.) sagen sie ihre meinung dazu.

Ähnliches Verhalten ist in Diskussion 1 zu beobachten. Die Länge der Eingangsstatements in den Diskussionen 6 und 7, die von Lehrer 7 explizit bemängelt werden (Diskussion 7, Zeilen 226-227),

L7: [darf ich noch mal] kurz (--) die anderen daran erinnern;
die eingangsstatements !MAXIMAL! EINE minute bitte.

Lassen es in ungeübten Klassen geeigneter erscheinen, der Vielrederei mit einer Vorstellung durch die Diskussionsleiter vorzubeugen (siehe 2.3.3.1).

Auf die Vorstellungen der Diskutanten folgt in den meisten Diskussionen eine thematische Einstiegsfrage, die zum eigentlichen Diskussionsprozess überleitet. Nur in Diskussion 9 vermag der Diskussionsleiter keine diskussionsanregende Einstiegsfrage zu gestalten, sondern gibt das Rederecht lediglich an die Contra-Partei ab. Dadurch beginnt die Verwirrung und Überforderung der Teilnehmer, die nach wenigen Minuten zum Abbruch der simulativen Diskussion führen. Die Einstiegsfragen der anderen Diskussionsleiter sind ebenfalls unterschiedlich impulssetzend. Die Diskussionsleiter der Diskussionen 2, 4, 6 und 7 nutzen die vermeintlich einfachste Form der Einstiegsfrage. Sie fragen entweder nach Begründungen für die geäußerte Position oder fordern die Diskutanten auf, auf die anderen Eingangsstatements zu reagieren. In den Diskussionen 3 und 8 stellen die Einstiegsfragen inhaltliche Nachfragen zu den Eingangsstatements dar (Diskussion 3, Zeile 166):

M: was genau spricht denn gegen die MENSCHENRECHTE bei dem projekt?

Dadurch gestalten sie einen fließenden Übergang zwischen Teilnehmervorstellung und eigentlicher Diskussion. In den Diskussionen 1 und 5 setzen die Diskussionsleiter nach der Teilnehmervorstellung einen neuen inhaltlichen Impuls (siehe 6.2.2, Diskussion 1, Zeilen 170-174):

ML: al:so(.) dann.
meine erste FRAGE richte ich an frau JOHANNSON?
ja,
FRAU johannson (.) ohne unser öl wären wir norweger sehr arm,
wie können sie es verANTWORTen gegen die förderung von öl zu sein?

Dadurch gestalten die Diskussionsleiter einen von den Eingangsstatements unabhängigen Diskussionseinstieg, der sie den Verlauf der Diskussion besser kontrollieren lässt. Diese Unterscheidung diskussionsanregender Fragen findet sich in der Führung des Diskussionsprozess durch die Diskussionsleiter wieder. Schließlich ist es eine der wichtigsten Aufgaben des Diskussionsleiters die Diskussion durch geschickte Fragen zu entfachen und zu steuern (siehe 2.3.3.1). Dabei lassen sich im Datenmaterial drei Arten von diskussionsanregenden Fragen unterscheiden.

Die erste Art der Fragestellung sind Aufforderungen zu Äußerungen anderer Stellung zu nehmen, z. B. in Diskussion 8, Zeile 489:

L8: was sagen die umweltverbände dazu?

Derartige Fragen dienen der Gesprächslenkung durch Einbeziehen betroffener Akteure. Sie zeigen inwieweit die Diskussionsleiter im Diskussionsprozess mitdenken bzw. wie tief ihr Verständnis der Thematik ist, wenn sie aus der Reihe der Diskutanten explizit einen ihrer Meinung nach Betroffenen zur Reaktion auf eine vorherige Äußerung auffordern. Fragen dieser Art sind am häufigsten und bis auf Diskussion 2 in allen videographierten Diskussionen vertreten. Daraus lässt sich ein zur Gesprächslenkung ausreichendes Verständnis der Thematik der Diskussionsleiter schlussfolgern. Reine Aufforderungen zu Reaktionen genügen als Diskussionsanregung so lange die Diskussionsaktivität der Teilnehmer hoch ist. So erklärt sich beispielsweise das Fehlen anderer diskussionsanregender Fragen oder Impulse in Diskussion 4.

Die zweite Art diskussionsanregender Fragen betreffen solche, die bereits aufgeworfene Themen oder Fragen aufgreifen, diese reformulieren bzw. erweitern. Solche Fragen sind nicht zu verwechseln mit Verständnisfragen, die vorher Gesagtes explizit ergründen möchten. Ein Beispiel für diskussionsanregende Fragen der zweiten Art stammt aus Diskussion 8, Zeilen 171-180:

L8: JA.
 ähm sie haben die AGRARwirtschaft angesprochen;
 (---)
 und die großen firmen,
 als (---) diejenigen die die produkte AUFkaufen und
 VERkaufen können,
 ähm würde ich bitten DARzustellen wie sie die situa-
 tion=

1VA: =((lacht))

L8: wie sie die bewässerungspläne einschätzen würden?

Derartige Nachfragen sind die seltenste Form diskussionssanregender Fragen im Datenmaterial. Sie zeigen, dass ein Argumentationsstrang aus Sicht des Diskussionsleiters noch nicht erschöpfend diskutiert wurde. Für diese Fragen muss ebenfalls ein gewisses Maß an inhaltlichem Verständnis der Thematik bei den Diskussionsleitern gegeben sein, um entscheiden zu können, ab wann ein Diskussionspunkt genügend beleuchtet wurde. Die überwiegende Anzahl dieser Fragen in lehrergeführten Diskussionen zeigt, dass das notwendige Wissen eher bei Lehrkräften als bei Schülern vorhanden ist.

Bevor die dritte Form diskussionsanregender Fragen untersucht wird, sollen die der zweiten Frageform ähnlichen Verständnisfragen analysiert werden. Bis auf Diskussion 8 werden in allen videographierten Diskussionen durch die Diskussionsleiter Nachfragen zum näheren Verständnis einzelner Äußerungen von Vorrednern gestellt, die zeigen, dass die Diskussionsleiter in ihnen mögliche Verständnisprobleme erkennen, die den logischen, missverständnislosen Fortgang der Diskussion behindern können (siehe 6.2.2.4.2). Teilweise können diese Fragen auch als metakognitive Hilfestellungen verstanden werden, die den Diskutanten dazu verhelfen, ihre Ar-

gumentation überzeugender zu gestalten. Auch hier lassen sich unterschiedliche Arten von Verständnisfragen differenzieren:

- Fragen, die zu einer Explikation auffordern, z. B. Diskussion 5, Zeile 674-675:
L5: sie SIND ja da (.) aus der ähm GRUPPE.
sie müssen ja da BEISPIELE haben?
- Fragen, die einzelne Worte oder Sachverhalte erläutern sollen, z. B. Diskussion 4, Zeile 647:
L4: was PASSIERT mit den tieren?
- Fragen, die eindeutige Bekenntnisse bzw. Formulierungen einfordern, z. B. Diskussion 7, Zeilen 298-299:
M2: und ähm und die UMWELTSchutzorganisation ist die
jetzt=steht die jetzt eher CONTRA oder (-) pro?
- Fragen nach möglichen Einschränkungen, z. B. Diskussion 3, Zeile 799:
M: [allerdings] wenn die regierung ihnen (--) da entgegenkommen würde?
- Fragen, die Begründungen für einzelne Positionen einfordern, z. B. Diskussion 5, Zeile 1032:
L5: und warum ist BRASILIEN so BESONDERS geeignet?
- Fragen, die Wiederholung oder Präzision verlangen, z. B. Diskussion 1, Zeilen 684-686:
L1: [als die] bohrinsel gesetzt wurde?
sie waren sozusagen auf nem motorboot,
und haben dagegen gekämpft?

Verständnisfragen werden nahezu genauso häufig gestellt wie diskussionsanregende Fragen der ersten Art und fast doppelt so häufig wie diskussionsanregende Fragen der zweiten Art. Mit diesen Verständnis- und diskussionsanregenden Fragen der zweiten Art kommen die Diskussionsleiter ihrer Aufgabe nach, im Sinne eines sokratischen Gesprächsleiters argumentative Schwachpunkte herauszuarbeiten und darauf zu verweisen sowie Unklarheiten und Widersprüche zu hinterfragen (siehe 2.3.3.1).

Die dritte Art diskussionsanregender Fragen stellt die anspruchsvollste Form dieser Aufgabenerfüllung eines Diskussionsleiters dar. Sie verlangt von ihm durch geschickte Fragestellungen bislang unberücksichtigte Diskussionspunkte oder Lösungsansätze aufzuwerfen. Die meisten solcher Fragen finden sich in Diskussion 1. Dies zeigt einerseits, dass bereits Sechstklässler unter Anleitung Diskussionen anregend leiten können. Andererseits können Diskussionsleiter durch eine intensive Vorbereitung viele impulssetzende Fragen bereitstellen, auf welche sie bei Bedarf in der Diskussion zurückgreifen können. Ein Beispiel für eine solche Frage aus Diskussion 1, Zeilen 1008-1010 lautet:

MS: ist es nicht äh sinnvoller JETZT schon mal in erNEUERbare energien ähm zu investieren?
als erst zu warten bis das öl ALLE ist?

Die meisten der 29 impulssetzenden Fragen im gesamten Datenmaterial werden jedoch durch Lehrkräfte formuliert, wodurch die Schwierigkeit der Formulierung solcher Fragen im passenden Moment untermauert wird. Sie sprechen für eine gesteigerte inhaltliche Kenntnis der Diskussionsproblematik, die es dem Diskussionsleiter erlaubt, sich indirekt an der Diskussion zu beteiligen. Das Beispiel zeigt, dass auch diskussionsleitende Schüler über diese Kenntnis verfügen.

Diskussionsanregende Fragen und Verständnisfragen können auch als zu vermeidende Suggestivfragen formuliert werden. Ein Beispiel hierfür stammt aus Diskussion 2, Zeilen 495-498. Hier möchte Lehrerin 2 mithilfe einer solchen Frage zum nächsten Arbeitsschritt nach erneuter Abstimmung zum Tropenholzboykott überleiten:

L2: ABER ich HOFFE ihr seid alle mit mir einer MEInung,
 dass es SO wie wir es hier in den materialien gefun-
 den haben,
 auch nicht weitergehen kann.
 einverstanden oder NICHT einverstanden?

Nachdem die Antwort auf diese Frage bereits in ihrer Formulierung inkludiert ist, wird keiner der Schüler zwingend widersprechen, um nicht negativ aufzufallen. Sicherlich ist die Meinung der Lehrkraft westlichen Werten entsprechend und erfüllt die Anforderungen der Werteerziehung im Unterricht (siehe 2.2.3), jedoch sollten die Schüler allein zu dieser Einsicht gelangen, ohne sie von der Lehrkraft vorgegeben zu bekommen.

Neben einer konkreten Fragestellung können diskussionsanregende Impulse auch anderweitig gesetzt werden. Gerade in Momenten, in denen die Diskussion ins Stocken gerät oder abzuschweifen droht, können zusätzliche Informationen, Zitate oder provokative Behauptungen neue Diskussionsrichtungen einschlagen. Werden die dritte Form diskussionsanregender Fragen mit dieser Art der Impulssetzung zusammengekommen, haben alle Diskussionsleiter durch Fragen, Einwürfe oder kurze Informationsphasen versucht, die Diskussion mindestens einmal voranzutreiben. Die Qualität dieser Impulse variiert jedoch. Weniger gelungen, da wenig eloquent und unverständlich formuliert, ist der Versuch des ersten Diskussionsleiters in Diskussion 6, Zeilen 935-946:

M1: wenn der reis SELBER pestizide und so was alles (--)
 ge(-)dingstbumst,

ES: ((lachen))

M1: denn ähm (--) denn ähm
 (--)
 die INSEKTEN die passen sich vielleicht auch (-) ähm
 AN,
 und wenn dann ALLE nur noch den GOLDENEN reis wollen,
 und die insekten sich an den goldenen reis anpassen,
 (--)
 und VIELLEICHT (-) wird der goldene reis danach=

Besser sind dagegen die impulssetzenden Aufforderungen von Lehrerin 9 in der Diskussionsweiterführung, für Argumentations- und Lösungsansätze die Informationen auf den Arbeitsblättern zu beachten oder allen Schülern mitzuteilen (Diskussion 9, Zeilen 338-344 und 939-943). Dadurch ermöglicht sie, dass von den Schülern bislang unberücksichtigte Argumentations- und Lösungsansätze aufgegriffen werden können. Besonders positiv sind die vielen impulssetzenden Fragen und Einwürfe in den Diskussionen 1 und 5 zu bewerten, die den Diskussionsgegenstand immer wieder unter neuen Blickwinkeln betrachten. Lehrer 5 liefert dabei wiederholt den Schülern bisher unbekannte Informationen (z. B. Diskussion 5, Zeilen 386-414). Dabei läuft er jedoch hin und wieder Gefahr, mit seinen provokativen Behauptungen aktiver Teilnehmer der Diskussion zu werden und seinen Neutralitätsstatus zu verlieren (z. B. Diskussion 5, Zeilen 1417-1419).

L5: also MIR ist es !EGAL! ob äh sich die KUH,
die ich aufesse,
bewegt HAT oder NICH.

Teilweise sind diese Impulse als Argumentationshilfe für die überforderten Diskutanten gedacht (z. B. Diskussion 7, Zeilen 438-443):

L7: ja UND wie ich aus den unterklagen,
die mir ja zugestellt wurden von ALLEN parteien,
entnehme,
(---)
AUCH dass sie mit jeder (-) TONNE produzierten reis
(-) VERLUST machen.

Solche unterstützenden Informationen können hilfreich sein, um den Diskussionsprozess voranzutreiben, eine gemeinsame Diskussionsbasis zu schaffen oder die Argumentationen anderer einordnen zu können bzw. zu bestärken. Sie stellen jedoch eine aktive Form der Diskussionsbeteiligung dar, die gegen die eigentlichen Aufgaben eines Diskussionsleiters sprechen. Hier hätte zunächst ein einfaches Weiterreichen der Zuständigkeit zum Einwand gegen ein bestimmtes Argument an einen anderen Diskutanten genügt. Erst wenn der geforderte Einwand ausbleibt, könnte der Leiter seinen Einwand als allgemeine Information formuliert, neutral hervorbringen.

Nur vereinzelt sind neben den inhaltlichen auch metakognitive Hilfestellungen der Diskussionsleiter zu beobachten, die den Diskutanten das Diskutieren erleichtern sollen. So erinnert Lehrer 7 an die Möglichkeit zum „stummen Rollentausch“ als die Diskutanten scheinbar überfordert sind. In Diskussion 2 erinnert Lehrerin 2 an das Material der Stationsarbeit als Informationsquelle als sie nach Vorteilen von Tropenholz fragt. Lehrerin 4 appelliert diskussionsunabhängig an den kritischen Umgang mit Internetquellen, wenn diese als Argumentationsgrundlage herangezogen werden sollen (Diskussion 4, Zeilen 770-778):

L4: =achtet immer bitte GENERELL darauf,
egal in welchem FACH,
oder einfach nur PRIVAT zuhause in der ZEITUNG,
WOHER habt ihr die information?
ja?

weil NATÜRLICH ist diese flughafengesellschaft daran interessiert WERBUNG für sich zu machen.

ja?

also man muss es immer ein bisschen (.) KRITISCH sehen.

Dieser Hinweis kann als wertvoll betrachtet werden, da er über die Diskussion hinaus Gültigkeit besitzt. Weniger hilfreich ist die nachträgliche Erinnerung zum „stummen Rollentausch“ von Lehrer 5, um sich einer unangenehmen Frage zu entziehen, nachdem die Schüler positiverweise versucht haben, auf die Frage zu reagieren (Diskussion 5, Zeilen 1872-1873):

L5: ihr hättet auch beide AUFstehen können,
 und denn (---) <<lachend>wärt ihr RAUS gewesen>.

Dadurch vermittelt Lehrer 5, dass es besser wäre, sich der Diskussion zu entziehen, als sich unangenehmen Fragen zu stellen. Diese Vorgehensweise entspricht nicht dem Diskussionsverständnis dieser Arbeit. Die seltenen und teilweise wenig brauchbaren Hilfestellungen der ausnahmslos durch Lehrkräfte verkörperten Diskussionsleiter zeigen, dass sie das Potential einer solchen Unterstützung der Schüler nicht erkennen oder zu wenig schätzen, um es selbst zu nutzen oder die diskussionsleitenden Schüler dazu anzuregen bzw. zu befähigen. So hätten die Diskussionsleiter während der Diskussion daran erinnern oder dazu aufrufen können, wiederholt in die Notizen zu schauen, zu überlegen mit welchen Diskussionsteilnehmern sich Allianzen bilden lassen oder zu versuchen mögliche Einwände gegen die eigenen Argumente vorwegnehmend in die eigene Argumentation einzubauen und zu widerlegen, um überzeugender zu sein.

Ebenfalls als Form der Hilfestellung können die Zustimmungsinstanzen der Diskussionsleiter verstanden werden, mit denen sie den Diskutanten die Gültigkeit ihrer Argumentation bestätigen. Ein Beispiel hierfür aus Diskussion 5, Zeilen 719-720 lautet:

L5: JA.
 das sehe ich (-) als argument;

Dies kann die Diskutanten dazu veranlassen, weitere (gültige) Argumente hervorzubringen. Ebenfalls den argumentativen Austausch fördernd, sind die Verweise der Diskussionsleiter auf Schwachstellen und Widersprüche in den Argumentationen der Diskutanten. Derartige Verweise finden sich in den videographierten Diskussionen in unterschiedlicher Zahl und Qualität. Am häufigsten (achtmal) macht Lehrer 5 auf Argumentationsfehler aufmerksam. In den übrigen Diskussionen treten derartige Verweise nur vereinzelt auf (ein- bis viermal). Die Argumentationsanalyse in 6.2.2.4.1 zeigt jedoch, dass Argumentationsfehler der Diskutanten auch unbeachtet bleiben.

Die variierende Art der Korrektur führt in einigen Fällen dazu, dass die Diskussionsleiter ihre Neutralität verlieren. Neutral formuliert, sind Korrekturen falscher Äußerungen in Bezug auf einzelne Begriffe, Mengenangaben oder dargestellte Zusammenhänge. Letzteres zeigt sich in Diskussion 9, Zeilen 873-881:

S3: mhm also (---) (es stimmt eigentlich) schon,

dass ne (-) ZIEMLICH große menge von arbeitern AUSge-
sourct werden;
von der REGIERUNG SELBER.

L9: ja okay.
und dann hat man denn=
=aber die arbeiten dann weiter für die REGIERUNG.
ne?
die KEHREN der regierung nich den rücken zu.

Diese Korrekturen verlangen von den Diskussionsleitern teilweise ein gesteigertes Wissen bezogen auf den Diskussionsgegenstand. Ebenfalls neutral formuliert, sind bloße Verweise auf Schwachstellen der Argumentation ohne Richtigstellung. So stellt Lehrer 8 lediglich die dem Material entgegen gesetzte Position des Vertreters der Agrarwirtschaft heraus (Diskussion 8, Zeilen 239-242):

L8: ja vielen dank.
äh die AGRARwirtschaft (---) übernimmt (--) teilweise
die position der BAUERNvereinigung.
das äh (---) finde ich erstaunlich;

Am Rande der Neutralität bewegen sich Äußerungen der Diskussionsleiter, die einen konkreten Einwand gegen eine hervorgebrachte Argumentation bedeuten, die, wie im Beispiel aus Diskussion 3, Zeilen 233-237, noch als diskussionsanregender Impuls verstanden werden können:

TW: und äh ja wir sind der meinung,
dass die menschen WICHTIGER sind als die umwelt.

M: ja aber gerade haben wir ja auch gehört,
dass das auch gegen die MENSCHENRECHTE verstößt.

Eindeutig gegen die Neutralität verstoßen konkrete Einwände und Gegenargumentationen der Diskussionsleiter. So antwortet Lehrer 5 direkt auf ein Argument der Vertreter der Sojakonzerne (Diskussion 5, Zeilen 1517-1520):

L5: =aber die produktion ist doch auf den sojaplantagen,
äh ähm nach meinen informationen,
!SO! HOCH(.)gradig mechanisiert,
dass (.) gar nicht so viel ARBEITSkräfte GEBRAUCHT
werden.

Möglicherweise wäre zwar kein Schüler auf diesen Einwand gekommen, jedoch hätte Lehrer 5 die Diskutanten durch eine impulssetzende Frage, wie „Wie viele Menschen arbeiten heute noch tatsächlich auf Plantagen?“ dazu anregen können, ohne selbst in die Diskussion integriert zu werden. Lehrer 5 reagiert auch nicht mehr neutral, wenn er einzelnen Meinungsäußerungen normativ zustimmt und damit ebenfalls versucht, den Aufgaben der Werteerziehung nachzukommen (siehe 2.2.3). Beispielsweise ist dies in Diskussion 5, Zeilen 1550-1553 zu beobachten:

4GF: für schulen,

für bildung=

L5: =find ich gut.

Derartiges Verhalten ist, wenn auch mit fraglicher Beabsichtigung, auch in anderen (lehrergeführten) Diskussionen festzustellen, wie in Diskussion 9 durch die von der Lehrerin häufig gebrauchte Floskel „genau“ als allgemeine Zustimmungsbekundung. Dadurch kann die offene Diskussion behindert werden, da Schüler ähnlich der Reaktion auf Suggestivfragen möglicherweise der Lehrermeinung entsprechen wollen. Die Tatsache, dass Verstöße gegen die Neutralität eines Diskussionsleiters auch von Lehrkräften begangen werden, zeigt, dass sich selbst einige Lehrkräfte der Aufgabe dieser Rolle nicht bewusst sind. Dies spricht wiederum für die empirischen Erkenntnisse zum mangelnden diskussionsrelevanten Wissen der Lehrkräfte (siehe 2.2.6). Grundsätzlich überwiegen jedoch neutralitätsbekundende bzw. gesprächslenkende Äußerungen in den Diskussionen. Dies gilt selbst für Situationen, in denen die Diskussionsleiter wie in Diskussion 5, Zeilen 425-429 zu wertenden Bemerkungen oder Einwänden hingerissen sein könnten.

1KB: und es wird !SEHR! STARK mit (-) PESTIZIDEN und allem gespritzt,
und diese chemikalien sind auch GESUNDHEITsschädlich;
also (-) das zu FÖRDERN ist <<p>auch nicht gut.>

L5: mhm

Grundsätzlich drückt sich Neutralität vor allem in den Reaktionen auf Vorredner durch Wörter wie „okay“, Interjektionen wie „mhm“ bzw. „aha“ oder durch die einfache Weitergabe des Rede-rechts aus. Problematisch ist dagegen das besonders von Lehrkräften häufig genutzte Wort „gut“ als Reaktion auf Vorredner. In einigen Fällen möchten die Diskussionsleiter damit möglichst neutral auf eine Äußerung reagieren, in anderen eine zustimmende oder gesprächsmotivierende Wertung vornehmen. Es ist schwer für die Diskutanten festzustellen, welche dieser beiden Intentionen in der konkreten Situation gemeint ist.

Der überwiegende Anteil der Diskussionsleiteräußerungen erfüllt moderierende Aufgaben. Dazu gehören gesprächslenkende Äußerungen, die das Rederecht verteilen, die Abfolge der Redebeiträge organisieren, auf die Redezeiten achten, zu einzelnen Diskussionsphasen überleiten oder Themenabschweifungen verhindern. Einzelne dieser Aufgaben werden nur in bestimmten Situationen oder von einzelnen Diskussionsleitern berücksichtigt. So wird die Reihenfolge von Redebeiträgen längerfristig nur in Bezug auf die Eingangsstatements organisiert. Die vereinzelt zu beobachtenden Themenabschweifungen bzw. Fokussierungen auf für den Diskussionsgegens-tand weniger relevante Argumentationsstränge werden von den Diskussionsleitern meist korrigiert (z. B. Diskussion 1, Zeilen 797-798):

L1: vielleicht kommen wir jetzt mal vom SONNENblumenöl
weg,
sondern kommen wieder zum ERDÖL?

Besonders in Diskussion 6 versuchen die Diskussionsleiter nach zahlreichen Abschweifungen zum Thema zurückzukommen (z. B. Diskussion 6, Zeile 933):

M1: um noch mal auf die umweltschutzorganisation
<<f>ZURÜCK(.) ZUKOMMEN>,

In anderen Situationen lenken die Diskussionsleiter von sich aus auf bestimmte Diskussionsaspekte, die sie für den Verlauf der weiteren Diskussion als relevant betrachten (Diskussion 8, Zeilen 282-289):

L8: wir werden vielleicht in der diskussion noch mal (--)
auf die einzelnen ANBAUprodukte (---) EINGehen,
deren (.) statistik wir ja HABEN;
und mal gucken,
ob DAS äh (---) nötig ist da eventuell VERÄNDERUNGEN
(--) zu erreichen,
(---)
oder ob die (--) bewässerung AUSgedehnt werden sollte
oder NICHT.

Bis auf den simulativen Diskussionsteil in Diskussion 9 kümmern sich alle Diskussionsleiter fortwährend und hauptsächlich um die Rederechtvergabe. Dies offenbart das Bestreben der Diskussionsleiter, eine geregelte Gesprächsordnung durchzusetzen. Die Aufforderung das Wort zu ergreifen, geschieht entweder verbal oder nonverbal per Handzeichen, Kopfnicken oder Blickkontakt. Letzterer ist jedoch aufgrund der Sitzordnung nicht in allen Diskussionen gegeben und schränkt die Möglichkeiten der Rederechtvergabe ein (siehe 6.2.2.2). Die Aufforderungen erfolgen zum einen nach vorheriger Bekundung des Redewunsches, zum anderen ohne eine solche auf Initiative des Diskussionsleiters. Dieser kann entweder durch einen geordneten Überblick über die bisherige Diskussionsbeteiligung oder den aktuellen Diskussionsverlauf dazu bewogen werden, von sich aus einen Diskutanten anzusprechen. Dies verlangt hohe Konzentration und Themenkenntnis des Diskussionsleiters. Diese Form der Rederechtvergabe ist in den videographierten Diskussionen jedoch eher selten. Das Beispiel aus Diskussion 1, Zeilen 507-508 zeigt jedoch, dass selbst Sechstklässler den gesamten Diskussionsverlauf im Blick haben:

MS: ja jetzt wollen wir mal frau hammarSKÖLL fragen?
sie haben ja fast noch GAR NICHTS gesagt.

Das zitierte Beispiel stellt in allen videographierten Diskussionen die einzige Stelle dar, an der die Redezeit wörtlich thematisiert wird. Redezeiten könnten auch indirekt in den übrigen konkreten Aufforderungen einzelner Diskutanten aufgrund zu geringer Beteiligung berücksichtigt werden, dies äußert sich jedoch in keiner Formulierung der Diskussionsleiter. Neben direkten Aufforderungen zur Beteiligung einzelner Teilnehmer sind allgemeine an alle gerichtete Appelle zu mehr Beteiligung zu beobachten, die jedoch nur wenig darüber aussagen, inwieweit die Diskussionsleiter den Diskussionsverlauf überschauen. Außer in Diskussion 6 werden in allen Diskussionen entweder alle oder einzelne Diskutanten zu mehr Beteiligung aufgerufen. Es ist fraglich, ob die Diskussionsleiter in Diskussion 6 über diese Aufgabe informiert bzw. sie mit ihrer Erfül-

lung überfordert sind. In den übrigen Diskussionen erfolgen diese Aufrufe ohne Zuhilfenahme von Rednerlisten, sodass die Diskussionsleiter auf ihr Gespür für eine gerechte Redezeitverteilung vertrauen müssen. Dabei sorgen die Diskussionsleiter nicht immer für eine ausgeglichene Verteilung der Redeanteile (siehe Abb. 16 in 6.2.2).

Bisweilen gesprächslenkend wirken die Äußerungen der Diskussionsleiter, in denen sie an das Diskussionsziel erinnern, Bezüge zwischen einzelnen Diskutanten herstellen und Gesagtes zusammenfassen. Ersteres ist nur in Diskussion 7 zu beobachten. Nachdem die Diskutanten hier kaum in Aktion getreten sind, erläutert Lehrer 7 den Sinn der Diskussion mitten in ihrem Verlauf. Dies zeigt, dass seine diskussionsvorbereitenden Erklärungen diesbezüglich zu vage waren. Gelegentlich stellen Diskussionsleiter explizit Bezüge zwischen Äußerungen verschiedener Diskutanten her. Diese Bezüge sollen entweder dazu aufrufen, Allianzen zum Zwecke einer vereinfachten Problemlösung zu bilden, oder auf sich wiederholende Argumentationen verweisen. Die Häufigkeit von Beispielen, in denen die Diskussionsleiter auf solche Wiederholungen aber nicht aufmerksam machen, überwiegt jedoch. Besonders in Diskussion 4 nutzen Schüler 4 und 5 ohne Reglementierung von Lehrerin 4 wiederholt die schlechte Anbindung der Reinickendorfer an den Flughafen BER, was die gesamte Diskussion jedoch inhaltlich nicht voranbringt. Mit Ausnahme der Diskussionen 3 und 4 werden in allen Diskussionen bereits im Diskussionsprozess Teilzusammenfassungen gegeben, die den Fortgang der Diskussion begünstigen. So liefert beispielsweise in Diskussion 6, Zeilen 286-295 der zweite Diskussionsleiter für die lange, unverständliche Argumentation des Vertreters der Welthungerhilfe folgende Zusammenfassung:

M2: aha
 (---)
 also soll das jetzt zusammengefasst heißen=

2WHH: =wie das (aber gehen soll),
 weiß KEINER im moment.

M2: also umso mehr REIS ihr=mehr reis angebaut werden
 kann,
 äh (-) umso mehr (-) (produzieren) sie zum ESSEN.
 also können die=ihre hungerprobleme vermindert werden=

Diese Teilzusammenfassungen wirken manchmal impulssetzend, wenn aus Sicht des Diskussionsleiters die Thematik noch nicht vollständig ergründet ist. So werden dadurch noch nicht benannte Aspekte sichtbar. Sie dienen teilweise der Überleitung zu neuen Diskussionsphasen und fassen bis dahin Erreichtes zusammen oder sollen die Vorrede in gekürzter Form für alle verständlich machen (siehe 6.2.2.4.2). Lehrerin 2 wiederholt lediglich das Gesagte mit anderer Betonung, um die Bedeutung der Aussage zu unterstreichen bzw. um den Vorredner zur näheren Erläuterung seines Beitrages aufzufordern (Diskussion 2, Zeilen 508-515):

S2: na ne lösung finden,

dass der regenwald nachwächst;

L2: <<f>eine LÖSUNG finden,
dass der REgenwald NACHwächst.>

(2.0)

S2: also besser nachwächst;
also schneller;

Hin und wieder fassen die Diskussionsleiter das Gesagte des Vorredners zusammen, wenn dieser den Faden verloren hat. Dadurch bestätigen sie ihr (inter)aktives Zuhören (siehe 6.2.2.4.2). Manche Zusammenfassungen sind, wie in Diskussion 5, Zeilen 1524-1525, bereits als Interpretation des Gesagten zu verstehen.

L5: aha.
also (-) zu STOLZ.

Hier besteht wiederum die Gefahr des Neutralitätsverlusts des Diskussionsleiters, der dem Vorredner bei Fehlinterpretationen von Aussagen die Chance geben sollte, auf diese zu reagieren.

In den meisten Diskussionen bestehen zwischen einer Frage des Diskussionsleiters und der ersten Reaktion auf diese durch die Diskutanten bzw. einer erneuten Äußerung des Diskussionsleiters häufig längere Pausen von mindestens drei Sekunden. Derartiges ist auch in Redebeiträgen der Diskutanten zu beobachten, bevor der Diskussionsleiter eingreift. Besonders auffällig sind die vielen mehr als acht Sekunden dauernden Gesprächspausen in Diskussion 7, die den schleppenden Verlauf der Diskussion noch einmal verdeutlichen. Diese Pausen können einerseits als Denkpausen gewertet werden, in denen der Diskussionsleiter Bedenkzeit gewährt. Solche Gesprächspausen auszuhalten, ist mitunter schwierig. Andererseits kann sich in ihnen die Unfähigkeit des Diskussionsleiters äußern, die Diskutanten durch geschickte Fragestellungen zu unterstützen. Besonders die Diskussionsleiter in Diskussion 6 scheinen nicht zu wissen, wann und wie sie nach einer Denkpause eingreifen sollen. Da sie erstmals eine Diskussion leiten, fehlt es ihnen vermutlich an Erfahrung, um adäquat reagieren zu können. In diesen Situationen erhalten sie keine Hilfestellung durch die an der Diskussion unbeteiligten Lehrkraft.

Obwohl in der Diskussionsvorbereitung nur wenige Gesprächsregeln aufgestellt werden (siehe 6.2.1.2), mahnen während der Diskussion die meisten Diskussionsleiter zur Einhaltung dieser und zusätzlicher Regeln. Sie beziehen sich hauptsächlich auf drei Bereiche – die Argumentation, den Diskussionsverlauf und die Kommunikation. Gesprächsbeiträge der letzten Kategorie stellen metakommunikative Reflektionen dar. Einige der Regeln können gleichzeitig als gesprächslenkende oder impulssetzende Äußerungen der Diskussionsleiter verstanden werden. Die meisten Regeln betreffen die Argumentation. Dazu gehören Aufforderungen der Diskussionsleiter, Argumente zu vertiefen, aufeinander Bezug zu nehmen, Behauptungen zu begründen, sich nicht zu wiederholen, die Eingangsstatements kurz zu halten, ernsthaft zu argumentieren oder die Rollenperspektive einzunehmen. Regeln, die den Diskussionsverlauf betreffen, beziehen sich auf die Einhaltung des „stummen Rollentauschs“ oder der gegenseitigen Verteilung des Rederechts. Einige Äußerungen der Diskussionsleiter fordern wiederholt zum lauten und deutlichen

Sprechen sowie gegenseitigen Zuhören und zur Vermeidung von gleichzeitigem Sprechen auf. Fast alle Regeln werden erst formuliert, nachdem ein Diskutant tatsächlich oder vermeintlich dagegen verstoßen hat. Möglicherweise hätten die Verstöße verhindert werden können, wären die Regeln vorab bekannt gewesen. Zudem zeigt die Datenanalyse, dass keiner der Diskussionsleiter der ebenfalls der Aufforderung zur Einhaltung kommunikativer Regeln zuzuordnenden Aufgabe nachgekommen ist, bei persönlichen Angriffen der Diskutanten untereinander einzugreifen. Dabei sind derartige Angriffe, bei denen Diskutanten ausgelacht, beleidigt oder deren Argumentationen abfällig bewertet werden, in nahezu allen Diskussionen, wenn auch mit unterschiedlicher Intensität zu beobachten (siehe 6.2.2.4). Besonders negativ hervorzuheben ist die wiederholte Belustigung des ersten Diskussionsleiters in Diskussion 6 über das Unvermögen einzelner Diskutanten, sich zu äußern (siehe oben). Sie müssen als persönlicher Angriff und vor allem als schlechtes Vorbild beurteilt werden. Weiterhin auffällig ist das Fehlen von Aufforderungen oder Erinnerungen an die Einhaltung von Diskussionsregeln in Diskussion 5. Zwar werden in dieser Diskussion Diskussionsregeln mehrheitlich befolgt, doch sind ebenso Regelverstöße wie gegenseitige Unterbrechungen festzustellen (siehe 6.2.2.4). Dies legt die Vermutung nahe, dass Lehrer 5 als Diskussionsleiter mehr Wert auf Impulssetzung und Rederechtverteilung legt als auf die Einhaltung und Durchsetzung kommunikativer Regeln. Letzteres würde jedoch die bereits vorhandenen kommunikativen Kompetenzen der Schüler zusätzlich fördern.

Neben persönlichen Angriffen durch den Diskussionsleiter in Diskussion 6 und den als problematisch beschriebenen Suggestivfragen und Verstößen gegen die Neutralität sind in allen Diskussionen weitere Verstöße der Diskussionsleiter gegen Diskussionsleiteraufgaben zu beobachten. Einige von ihnen betreffen Diskussionsregeln, die sie teilweise selbst aufgestellt haben. Besonders auffällig ist das Unterbrechen von und gleichzeitige Reden mit Diskutanten, das oft gekoppelt an sehr lautes oder betontes Sprechen ist. Jedoch sind die Beweggründe dafür meist gesprächsorganisatorisch und damit positiv zu bewerten. So dienen viele unterbrechende Äußerungen der Aufforderung zum Zuhören oder zum lauter Sprechen, damit alle den Ausführungen folgen können. Einige Unterbrechungen erfolgen noch während der Redebeiträge und zielen darauf ab, die Ausdrucksweise bzw. die Ernsthaftigkeit des jeweiligen Sprechers schnellstmöglich zu verändern (siehe 6.2.2.2). Einige Unterbrechungen geschehen zu einem Zeitpunkt, an dem sie den Fortgang der Diskussion eher behindern als sichern. Sie werden verfrüht gemacht und nehmen den Sprechern die Möglichkeit, von selbst eventuelle Widersprüche, Lücken oder Verständnisprobleme zu klären. Derartiges unterbrechendes Aufmerksammachen auf Schwachstellen in der Argumentation findet sich beispielsweise in Diskussion 5, Zeilen 359-362:

2PO: also (--) wir finden dass=

L5: =das war ja so zweiseitig;
 was sie sagten.

Diese gleichzeitigen Redesequenzen können aus einem Missverständnis zwischen den Sprechern bezüglich der Vollendung eines Gesprächsbeitrages entstehen. In einigen Fällen greifen die Dis-

kussionsleiter aber absichtlich in das Rederecht des Sprechers ein. Beispielsweise soll die Unterbrechung in Diskussion 5, Zeilen 1687-1689 der Gesprächsauflockerung dienen:

3PO: äh [ein großer]

L5: [die (.) die] krawatten=der krawattenknoten ist
 klasse.

Derartiges kann bei weniger disziplinierten Schülern dazu führen, die notwendige Ernsthaftigkeit zu vernachlässigen. Egal welche Beweggründe die Diskussionsleiter haben, Verstöße ihrerseits gegen Diskussionsregeln sind grundsätzlich kontraproduktiv zur Vorbildfunktion und deshalb zu vermeiden. Dies gilt auch für eine andere beobachtete Form des Regelverstößes durch die Diskussionsleiter. In den Diskussionen 6 und 7 formulieren die Diskussionsleiter vereinzelt ihre Aufforderungen oder Fragen nicht klar und deutlich genug, sodass sie von den Diskutanten nicht sofort verstanden und umgesetzt bzw. beantwortet werden können (z. B. Diskussion 6, Zeilen 423-431):

M1: ähm ja
 (1.0)
 wir bitten jetzt die gruppen (---) um: ihre MEINUNG.
 und (--) wir fangen (-) AN mit dem INTERNationalen
 REISforschungsins=INSTITUT.

IR: <<p>also was soll ich jetzt machen?>

M2: also die meinung an (---) äh FÜR die anderen gruppen.
In Diskussion 6 sind die Diskussionsleiter und Diskutanten vermutlich nicht erfahren genug oder ausreichend vorbereitet, um Fragen adäquat stellen bzw. auf diese immer adäquat antworten zu können.

Ein letzter beobachteter Verstoß gegen die in 2.3.3.2 formulierten Aufgaben eines Diskussionsleiters ist es, auf Fragen selbst zu antworten. Dies ist in Diskussion 2, Zeilen 62-72 der Fall, nachdem Lehrerin 2 die Schülerantwort nicht ausführlich genug ist:

L2: aber so ein tropenholz hat ja auch vorteile.
 habt ihr das noch im kopf?
 das war in einem material auch drin.
 c sagst du es noch mal schnell?

S2: na (--) das geht nicht so schnell kaputt
 also das ist besonders stabil=

L2: =und besonders wetterbeständig.
 ja also es verrottet nicht so schnell wie zum bei-
 spiel unser KIEfernholz.

Sicherlich möchte Lehrerin 2 mit dieser zusätzlichen Information lediglich einen weiteren Impuls setzen, doch schmälert sie damit die Chance anderer Schüler, dieses Argument einzubringen, bzw. läuft sie Gefahr, die Schüler daran zu gewöhnen, solange zu warten, bis die Lehrerin eine Antwort gibt.

Die Analyse der Diskussionsleiterfähigkeiten im letzten Diskussionsschritt zeigt, dass in keiner videographierten Diskussion alle Aufgaben der Diskussionsschließung, allen voran die Ergebnissicherung, berücksichtigt werden (siehe 2.3.3.1). Dies führt dazu, dass bei manchen Diskussionen keine Ergebnissicherungsphase bestimmt werden kann (siehe 6.2.2). Die Diskussionsleiter scheinen sich über den vollen Umfang ihrer Aufgabe, die Diskussion zu schließen, nicht bewusst zu sein bzw. messen ihr zu wenig Bedeutung bei. Diese Feststellung deckt sich auch mit den empirischen Erkenntnissen, wonach Lehrkräfte nur über beschränktes Wissen zur Diskussionsgestaltung verfügen, das sie an die Schüler weitergeben können (siehe 2.2.6). Die meisten Aufgaben der Diskussionsschließung erfüllen, wenn auch qualitativ verschieden, die Diskussionsleiter in den Diskussionen 1 und 7 (siehe 6.4.2). In den wenigsten Diskussionen werden die Ansichten am Ende noch einmal gegenübergestellt oder Offengebliebenes benannt. Eine eindeutige Antwort auf die Diskussionsfrage wird nur in den Diskussionen 1 und 2, noch während der Durchführungsphase, in Form einer Abstimmung formuliert. Die fiktiven Vertagungen der Diskussionen 6 und 7 zeigen den Schülern indirekt, dass die Diskussionsfrage nicht abschließend beantwortet werden kann. Zusätzlich versucht Lehrer 7, die Ergebnisse zusammenzufassen (Diskussion 7, Zeilen 733-737):

L7: aber man kann sicherlich FESTSTELLEN,
 (--)
 dass wir auf einem POSITIVEN WEGE sind;
 denn das was die einzelnen delegationen hier gesagt
 haben,
 ZEIGT doch eigentlich ÜBERALL den GUTEN willen.

Diese Ergebniszusammenfassung ist, wie viele andere abschließende Äußerungen der Diskussionsleiter, oberflächlich und stark verallgemeinernd. Zudem zeigt sie die bei einigen Diskussionsleitern erkennbare Tendenz, das Diskussionsergebnis trotz eigentlichem Dissens als Konsens darzustellen. So werden in anderen Diskussionen nur schwer umsetzbare Kompromisse in Aussicht gestellt (Diskussion 3) oder auf eine übergeordnete gemeinsame Perspektive verwiesen (Diskussion 5). Zwar versuchen die Diskussionsleiter hierdurch ihre Aufgabe, Wege zum Konsens aufzuzeigen, zu erfüllen, bei den Schülern könnte dadurch aber der vereinfachte Eindruck entstehen, dass beispielsweise die Lösung des Wasserkonflikts am Euphrat weniger problematisch ist, als es sich in der Realität darstellt. Keiner der Diskussionsleiter nutzt zudem die Möglichkeit einer schriftlichen Fixierung von Ergebnissen. Insofern ist die eigentliche Hauptaufgabe eines Diskussionsleiters, zu Ergebnissen zu führen (siehe 2.3.3.1), in allen videographierten Diskussionen nur bedingt erfüllt.

Neben der fiktiven Vertagung, die keinen wirklichen Umgang mit den Ergebnissen darstellt, werden nur die Schüler in Diskussion 2 aufgefordert, für die nächsten Schritte im Lernpro-

zess auf der Grundlage der Diskussion weitere Lösungsansätze gegen den Regenwaldabbau als Hausaufgabe zu erarbeiten (siehe 6.2.4). Dies verdeutlicht den Schülern noch einmal die Unterrichtsrelevanz der Diskussion. Gelungen ist das Bedanken für die aktive Teilnahme in den meisten Diskussionen, wodurch die Schüler motiviert werden, an weiteren Diskussionen rege teilzunehmen. Schließlich erfahren sie, dass ihre Beiträge geschätzt werden. Dabei behalten alle Diskussionsleiter ihre Neutralität bei, indem sie sich bei keinem herausragenden Diskutanten gesondert bedanken. Individuelle Leistungen hätten allerdings in der anschließenden metakommunikativen Auswertung herausgearbeitet werden müssen. Da dies in den meisten Diskussionen jedoch versäumt wurde (siehe 6.2.3.3), hätten zumindest kurze Danksagungen auf besonders wertzuschätzende diskussionsrelevante Gesprächsfähigkeiten der Schüler hinweisen können. Ebenfalls lobenswert ist der Versuch des zweiten Diskussionsleiters in Diskussion 6, bereits in einem Zwischenfazit die Ansichten der Beteiligten gegenüberzustellen, um zur nächsten Diskussionsphase – der Suche nach einer Lösung – überzuleiten. Jedoch zeigt die Reaktion eines Mitschülers, dass in der Formulierung die Nennung der strittigen Punkte sowie eine Zusammenfassung der Hauptargumente für die geteilten Meinungen besser wären als lediglich die Feststellung konträrer Ansichten (Diskussion 6, Zeilen 814-825):

M2: also wir haben jetzt paar strittige PUNKTE.
 also die welthungerhilfe is=

S10: =wow.

M2: ja.
 ((lacht))
 viele=
 =sehr viele.
 (--)
 also die welthungerhilfe ist dafür=gegen die HUNGERS-
 not,
 und (.) die umwelt(.)SCHUTZorganisation ist für die
 umwelt.

Gelungen ist in den meisten Diskussionen die offizielle Schließung der Diskussion, die allen Beteiligten den Wechsel zwischen Diskussions- und Auswertungsphase ankündigt. Besonders sanft ist dabei die Vorankündigung des nahenden Endes der ersten Diskussionsphase in Diskussion 4, die einen abrupten Abbruch wie in Diskussion 5 verhindert und den Schülern die Chance zur Nennung bislang unberücksichtigter Argumente lässt (Diskussion 4, Zeilen 348-349):

L4: .hh GANZ KURZ bitte noch die LETZTEN drei MELdungen;
 NICHT mehr wiederholen;

Nicht alle Diskussionsleiter können den angekündigten Diskussionsschluss sogleich durchsetzen. Dies zeugt einerseits zwar von einer hohen Diskussionsaktivität, untergräbt aber andererseits die Rolle des Leiters. In Diskussion 6 sind die mehrmaligen Anläufe zur Diskussionsschließung durch die Diskussionsleiter vermutlich wiederum auf die Ungeübtheit der gesamten Klasse hin-

sinsitlich einer gesprächskulturvollen Diskussionsführung zurückzuführen. Der Abbruch der simulativen Diskussion in Diskussion 9 muss als voreilig bewertet werden, da in der anschließenden Weiterführung viele weitere im Material enthaltene Argumente genannt werden. Die Fähigkeiten des Diskussionsleiters in dieser Diskussion sind jedoch zu begrenzt, um die Diskussion durch geschickte Fragen erneut zu entfachen.

Mit Blick auf den Abschluss simulativer Diskussionen ist die Erinnerung an die Fiktivität der Diskussionssituation in Diskussion 1, Zeilen 1054-1060 hervorzuheben:

L1: ich hab SEHR interessiert zugehört,
 und werde natürlich alle MEInungen,
 die (.) wir jetzt hier gehört haben,
 versuchen in unserm ZEITUNGSartikel über äh die
 öl=also die BOHRinsel,
 die zu bauen ist,
 zu äh respektieren=

So wird der sinnstiftende Diskussionsrahmen noch einmal verdeutlicht, bevor die Abstimmung und Auswertung in der Realität eingeleitet wird.

Zusammenfassend haben alle Diskussionsleiter der videographierten Diskussionen ihre Aufgaben zumindest oberflächlich erfüllt. Dabei übernehmen die meisten Diskussionsleiter nicht nur die Gesprächsorganisation, sondern knüpfen gemäß der Anforderungen (siehe 2.3.3.3) an die Gesprächsgrundlage der Vorredner fragend, anregend, explizierend, vergleichend, widerlegend und kommentierend an. Dennoch zeigen die Verstöße gegen oder die seltene Berücksichtigung einzelner Aufgaben in allen Diskussionen, dass es bei sämtlichen Diskussionsleitern Verbesserungspotential hinsichtlich ihres Rollenverständnisses gibt. Im Hinblick auf die Förderung von Kommunikationskompetenz in Diskussionen ist die von allen Diskussionsleitern nicht wahrgenommene Aufgabe, bei persönlichen Angriffen einzelner Diskutanten einzugreifen, besonders negativ hervorzuheben. Auffällig und diskussionsbeeinflussend sind zudem die Defizite der Diskussionsleiter in Diskussion 6 und 7, die auch bei Lehrer 7 hauptsächlich durch wenig Erfahrung in dieser Rolle bedingt scheinen. Schließlich erklärt Lehrer 7 im Interview, auf diese Weise nur selten mit Schülern zu diskutieren. Grundsätzlich lässt sich keiner der von den Lehrkräften gezeigten Führungsstile als autoritär bezeichnen. Besonders locker und gleichzeitig zielführend ist die Diskussionsleitung von Lehrer 5. Er findet für seine Schüler das richtige Maß an Redefreiheit und strenger, dennoch unterhaltsamer Führung, obgleich er sich dabei in einigen Situationen am Rande der Neutralität bzw. Bloßstellung der Schüler bewegt. Von den schülerzentrierten Diskussionen ist die Diskussionsleiterin in Diskussion 3 positiv hervorzuheben, die es durch intensive Vorbereitung schafft, eigenständig eine weitestgehend gesprächskulturvolle und inhaltlich-sprachlich verwobene Diskussion zu leiten und zu schüren.

Im Folgenden sollen die Gesprächsfähigkeiten der Diskutanten analysiert werden. Zusätzlich werden, ungeachtet ihrer Rolle als Diskussionsleiter oder Beobachter, die Unternehmungen der Lehrkräfte untersucht, die Schüler auf diesbezügliche Probleme und Schwierigkeiten direkt hinzuweisen bzw. sie bei deren Lösung zu unterstützen.

6.2.2.4 Analyse diskussionsrelevanter Gesprächsfähigkeiten

Im Folgenden soll geprüft werden, inwieweit in empirischen Studien nachgewiesene (siehe 2.2.1) und weitere Defizite sowie Stärken der Kommunikationskompetenz in den Schülerleistungen innerhalb der videographierten Diskussionen zu beobachten sind. Dafür werden zunächst explizite Verstöße und Befolgungen von Diskussionsregeln, die entweder von den Lehrkräften und Diskussionsleitern aufgestellt oder den theoretischen Ausführungen in 2.3.3.2 entnommen sind, herausgearbeitet. Danach werden die Schülerfähigkeiten bezüglich der beiden wichtigsten sprachlichen Handlungsmuster in Diskussionen – dem Argumentieren und Zuhören – analysiert. Die gesamte Schülerschaft betreffende Aussagen sind bei dieser Untersuchung dennoch kaum möglich, da die Entwicklung von Kommunikationskompetenz ein primär individueller Faktor ist (Spiegel 1999, S. 31), der beispielsweise hinsichtlich der Argumentationskompetenz von den jeweiligen Einsichten und Kenntnissen eines Schülers zu Bedeutung von Argumentation in demokratischen Gesellschaften, geeigneten Argumentationsweisen und entsprechenden Gütekriterien, zum Diskussionsgegenstand, aber auch von entwicklungspsychologischen Aspekten und seiner Sozialisation abhängig ist (siehe 2.3.1.1). In der Analyse der Schülerfähigkeiten werden zusätzlich die Unternehmungen der Lehrkräfte betrachtet, die Gesprächsfähigkeiten der Schüler etwa durch Verweise auf und Verbesserungen von Fehlern zu fördern.

Aufgrund der Einschätzung von lediglich einer videographierten Diskussion als Konfrontationsdiskussion, die im Folgenden weiter zu belegen ist, kann davon ausgegangen werden, dass den Schülern mehrheitlich trotz verhältnismäßig wenig Ausführungen hierzu in der Diskussionsvorbereitung oder durch die Diskussionsleiter (siehe 6.2.1.2 / 6.2.2.3) einfache Regeln einer fairen Kommunikationspraxis in Diskussionen bekannt sind und sie auch überwiegend nach ihnen handeln. Diese Kenntnis kann in einer früheren Einführung und Übung der entsprechenden Regeln im (Geographie-) Unterricht oder in außerschulischen Bildungsinstanzen entstanden sein. Trotz dessen sind in allen videographierten Diskussionen zusammengerechnet 220 Verstöße gegen Diskussionsregeln festzustellen, von denen 80 bereits aus der als Konfrontationsdiskussion verlaufenden Diskussion 6 stammen. Die variierende Anzahl der Codierungen in den einzelnen Diskussionen ist multifaktorisches zu begründen. Zum einen sind mehr Verstöße in längeren Diskussionen zu erwarten. So finden sich in der fünfzigminütigen Diskussion 5 mit 29 Codierungen mehr Verstöße als in der 17 Minuten dauernden Diskussion 4 mit nur sechs diesbezüglichen Codierungen. Die variierende Anzahl an Verstößen in ähnlich langen Diskussionen erfordert jedoch weitere Erklärungsansätze. Die hohe Diskussionsintensität in Diskussion 3 zeigt sich auch in verhältnismäßig vielen Verstößen (29 in 20 Minuten), in denen sich die Sprecher aufgrund ihrer engagierten Diskussionsbeteiligung hauptsächlich gegenseitig unterbrechen. Die geringe Diskussionsintensität in Diskussion 7 mit langen Redepausen (siehe 6.2.2 / 6.2.2.3) erklärt dagegen die wenigen Verstöße (sieben Codierungen) in dieser ähnlich langen Diskussion. Weniger Verstöße sind auch in den Diskussionen zu beobachten, in denen vorab klare Regeln aufgestellt wurden, sodass die Schüler wissen, worauf sie in der Diskussion zu achten haben. Der Hauptgrund für die

durchschnittlichen 3,8 Verstöße gegen Diskussionsregeln pro Minute in Diskussion 6 liegt im undisziplinierten Diskussionsverhalten der Beteiligten.

Mit Blick auf die Art von Verstößen stellt in allen videographierten Diskussionen das Nichtausredenlassen des Vorredners mit 136 Codierungen den Hauptverstoß gegen Diskussionsregeln dar. Speziell in Diskussion 6 lassen sich die Schüler 31-mal nicht gegenseitig ausreden. Einerseits werden dadurch die empirischen Ergebnisse von Spiegel (1999) bestätigt (siehe 2.2.1), andererseits wird damit ein wichtiges Kriterium einer Konfrontationsdiskussion erfüllt (siehe 2.3.4.3). Im gesamten Datenmaterial lassen sich zwei Formen des Nichtausredenlassens beobachten: das Unterbrechen mit dem Ziel, das Rederecht des Vorredners zu stehlen, und das gleichzeitige Sprechen, das das Rederecht des Vorredners ignoriert, während der seine Ausführungen fortführt und um sein Rederecht kämpft. Die meisten Unterbrechungen führen zum Re-deabbruch des Vorredners, sodass die erste die dominantere der beiden Formen in den videographierten Diskussionen ist. Besonders erfolgreich sind Unterbrechungen der Diskussionsleiter und Lehrkräfte (siehe 6.2.2.3), worin deren Kontrolle und Akzeptanz durch die Diskutanten deutlich wird. Die unterbrechenden Sprecher haben unterschiedliche Intentionen für ihr Verhalten (siehe 6.2.2.3). Insofern ist den Beobachtungen Spiegels (ebd., S. 35) zu widersprechen, die pauschale Widersprüche als Grund für Unterbrechungen angibt. Neben den bisher empirisch ermittelten Ursachen, wie Ermahnungen oder gesprächsorganisatorische Aufforderungen, das Aufmerksammachen auf Schwachstellen in der Argumentation, die Klärung von Verständnisproblemen, zur Auflockerung gedachte Unterbrechungen oder gesprächsorganisatorische Missverständnisse, müssen weitere hinzugefügt werden.

Besonders problematisch sind Unterbrechungen, die den Sprecher absichtlich missachten. Dazu gehören einerseits Sequenzen, in denen die Schüler untereinander reden, ohne dem Sprecher zuzuhören (siehe 6.2.2.4.2), andererseits konkrete Äußerungen, die auf den Vorredner bezogen sind. Sie können Belustigungen über einzelne Formulierungen des Vorredners darstellen, wie in Diskussion 9, Zeilen 521-526:

P1: [aber von den eltern wird man dann immer schon gleich
GESCHLAGEN (--) oder so]

ES: [((Jungs machen sich über den Beitrag lustig))]

S5: [<pp>also ich werd nich geschlagen.]

In manchen Unterbrechungen zeigt sich fehlender Respekt gegenüber dem Sprecher. Besonders auffällig ist dies im Fall des ersten Vertreters der Agrarwirtschaft in Diskussion 8, Zeilen 318-320 gegenüber dem Diskussionsleiter:

L8: gibts da (--) EINSchränkungen (--) [()]

1VA: ((spricht mit verstellter Stimme)) [ja es ist doch
vollkommen egal,]

Dieser Schüler hat sein Missfallen über die Diskussion und seinen fehlenden Respekt gegenüber Lehrer 8 bereits durch die frühere Missachtung von Lehreranweisungen und durch sein abweisendes Verhalten bekundet. Er kommt viel zu spät zum Unterricht, spricht mit übertrieben verstellter Stimme in seiner Diskussionsrolle und macht unsachliche, mit dem Material inkompatible Diskussionsbeiträge.

Weniger problematisch sind dagegen unterstützende Unterbrechungen, um dem Vorredner bei Wortfindungsschwierigkeiten Wörter vorzusagen oder vorzuschlagen. Derartige „Souffleur“-Beiträge finden sich vereinzelt in Diskussion 7 und 9 und werden von den Sprechern nicht immer aufgenommen (z. B. Diskussion 9, Zeilen 700-716):

P2: ähm (--) ähm nee aber dann (--) denke ich mal,
 dass auch (-) ANDERE eltern,
 zum beipsiel die jetzt auch nicht gerade GUT mit ih-
 ren kindern umgehen,
 irgendwie sich sagen,
 ja in CHINA machen die schla=
 =keine ahnung,
 ARBEITEN die kinder auch ganz HART,
 und (-) da können wir das hier GENAUO machen;
 oder also dass sie halt auch nich-
 (-) ja dass sie sich das sozusagen als ähm (---)

L9: maßstab

S7: vorbild

P2: ja VORBILD nehmen.
 genau.

Ebenfalls von den Unterbrechenden gut gemeint, im Diskussionsverlauf dennoch störend, sind aussagenbestärkende Unterbrechungen der Zustimmung oder Bekräftigung, die von Diskussionsleitern (siehe 6.2.2.3) wie Diskutanten getätigt werden. Der bereits kritisierte Schüler in Diskussion 8, Zeilen 217-219 unterbricht in einer anderen Sequenz deshalb seinen Vorredner:

2VA: und: äh ja (--) deswegen=

1VA: =<<mit verstellter Stimme sprechend>JA HIER müssen
 wir !GENAU! ANschließen;

In einigen Sequenzen unterbrechen sich die Diskutanten gegenseitig, um den Vorredner inhaltlich zu verbessern. In Diskussion 5, Zeilen 608-612 ist dies ebenfalls unterstützend gemeint, da eine Konkretisierung die Aussagekraft des Beitrags erhöhen soll:

1GF: äh wir wollten noch sagen,
 dass ähm vor allem in DEUTSCHLAND ist es ja VERBOTEN,
 die ähm (---) äh die [TIERE]

2GF:

[Schweine]

Manche Unterbrechungen sprechen für die starke Involviertheit der Unterbrechenden in die Diskussion. Sie können ihren Redebedarf nicht zügeln und wollen unbedingt auf etwas aufmerksam machen oder etwas klarstellen. Neben vielen Unterbrechungen dieser Art in Diskussion 3 geschieht derartiges auch in Diskussion 9, Zeilen 946-949:

M1: und VIELLEICHT (-) wird der goldene reis danach=

IR: =aber äh wegen dem süßwasser noch mal=
 =wozu haben wir den BAIKALsee?

Die an sich positiv zu bewertende Diskussionsbeteiligung kann also auch Störungen im Diskussionsverlauf hervorrufen. In diesem Fall wird ein diskussionsirrelevanter und nicht realisierbarer Lösungsvorschlag eingebracht, der vom aktuell diskutierten Argumentationsstrang ablenkt. Am häufigsten sind jedoch Unterbrechungen, die einen Einwand gegen die Argumentation des Vorredners darstellen. Deshalb findet diese Art der Unterbrechung erst unter 6.2.2.4.1 nähere Betrachtung. Abschließend kann das Ergebnis aus 6.2.2.3 gestützt werden, dass einige Beweggründe für Unterbrechungen nicht nur legitim sind, sondern die Diskussion sogar positiv beeinflussen, weil sie sich auf das inhaltliche und organisatorische Gelingen der Diskussion beziehen. Grundsätzlich sollten Unterbrechungen aber nur in Maßen vorkommen, um den Kommunikationsfluss nicht zu gefährden. Schließlich wirken sie ablenkend und können Unterbrochenen einschüchtern. Die Tatsache, dass Lehrkräfte und Diskussionsleiter kaum störende Unterbrechungen ahnden, sie sogar selbst begehen, ist der Förderung diskussionsrelevanter Gesprächsfähigkeiten der Schüler hinderlich.

Der zweithäufigste Verstoß gegen Diskussionsregeln und im Sinne einer fairen Kommunikationspraxis am stärksten zu ahnden, sind persönliche Angriffe der Diskutanten. Solche Verstöße werden von den Diskussionsleitern zumindest im Verlauf der Diskussion nicht thematisiert oder sogar selbst von ihnen begangen (siehe 6.2.2.3). Es bleibt unklar, ob die als persönlicher Angriff gewerteten Äußerungen die Betroffenen ernsthaft beleidigen oder verletzen. In jedem Fall können sie das Ansehen der Diskutanten schmälern. Dabei lassen sich verschiedene Formen persönlicher Angriffe unterscheiden. Am häufigsten belustigen sich andere über Äußerungen einzelner Diskutanten, wie das Beispiel der Unterbrechung demonstriert (siehe oben). Oft wird einfach über Schüleräußerungen gelacht, die eigentlich nicht komisch gemeint sind. Durch diese Belustigung können die Sprecher sich bloßgestellt fühlen und von weiteren Diskussionsbeiträgen abgehalten werden. Besonders häufig treten persönliche Angriffe in simulativen Diskussionen auf, in denen die Diskutanten die Verkörperung ihrer Rolle ernst nehmen und absichtlich versuchen, das Gegenüber anzugreifen, um ihre Rollenperspektive möglichst durchzusetzen. So äußern sie sich abfällig gegenüber dem Gesprächspartner, weil sie seine Person oder das, wofür sie steht, abwertend darstellen wollen. Dabei nutzen sie abfällige Wörter, wie in Diskussion 1, Zeilen 647-650:

1PE: nun also äh ich muss etwas EINwenden HIER.

also ich weiß nicht wo:her: sie äh ihre SCHLECHten
QUELLEN haben?
weil das was sie erzählt haben=
=ist VÖLLIGER blödsinn.

oder einen abwertenden Tonfall, wie in Diskussion 5, Zeilen 788-790:

2GF: .hh ähm und wir äh nutzen das land ja auch viel
EFFEKTIVER als die bauern,
die da nen paar <<belächelnd>SÜSSKARTOFFELN> anbauen
vielleicht;

Einige persönliche Angriffe zeigen sich in Unterstellungen, die die Glaubwürdigkeit des Gesagten oder der Person anzweifeln, wie in Diskussion 5, Zeilen 1204-1206 und Zeilen 1215-1221:

1GI: ich hätte da auch mal ne frage,
haben sie !BEWEISE! dafür?
dass GEWALT angewendet wird,

((...))

3KB: =na: ich kann zwar nichts beweisen,
aber wenn es nicht so wäre,
hätte ich mein land ja NICHT !VERKAUFEN! müssen.

1GI: vielleicht BRAUCHEN sie ja das geld=

L5: =ich frage noch=äh=noch mal die GETREIDEhändler,

Die unterbrechende Weitergabe des Rederechts durch den Lehrer ist an dieser Stelle als deeskalierende Maßnahme zu verstehen, mit der er den persönlichen Angriff zwar nicht ahndet, jedoch weitere Vorwürfe dieser Art verhindert. Die letzte Art persönlicher Angriffe ist vor allem in Diskussion 1 zu beobachten, in welcher die Schüler in ihrer Kritik an Argumentationen zu drastischen Formulierungen greifen, die als Beleidigung aufgefasst werden können. Ein Beispiel hierfür ist die Kritik von Schüler 10 in den Zeilen 987-989, die er danach eingehend erläutert:

S10: noch mal zu herrn pern (.) pernfoss.
also wenn man IHNEN gerade zuhört,
könnte man gleich in (.) dePRESSionen fallen;

Während viele der persönlichen Angriffe aus einer ernsthaften Rollendarstellung resultieren, sind in den Diskussionen 6 und 8 einige Verstöße gegen diese Diskussionsregel zu beobachten. Während die Verstöße in Diskussion 8 lediglich von einem Schüler ausgehen (siehe oben), machen in Diskussion 6 mehrere Schüler wenig ernstgemeinte diskussionsirrelevante Einwürfe und Lösungsvorschläge. So wollen sie den Hunger und Durst auf der Welt stoppen, indem die Menschen mehr Cola trinken oder Kartoffeln und Äpfel anstelle von genverändertem Reis anbauen und in vielen verschiedenen Varianten zubereiten sollen. Für die Formulierung dieser Vorschläge und die Einwände dagegen nutzen die Schüler häufig durch Dialekt gefärbte Jugend- und Alltagssprache, wie in Zeilen 800-806:

1RB: ABER äpfel und so wat,

die brauchn !OCH! WASSER.
und dit kann ick nich mit SALZWasser gießen.

ES: ((lachen und reden unverständlich durcheinander))

S10: das is voll HOHL.

Diese Äußerungen deuten darauf hin, dass die Schüler mit dieser Form der Problemerarbeitung und -lösung überfordert sind und unterstützen Vogts (2009, S. 28) Einschätzung, dass diskussionsungeübte Schüler bei emotionaler Erregung Schwierigkeiten haben, elaboriert in Standardsprache zu diskutieren. Die fehlenden Ahnungen solcher Vorschläge durch die Diskussionsleiter lassen ebenfalls auf eine solche Überforderung schließen. Dagegen ermahnt Lehrer 8 in Diskussion 8 den betreffenden Schüler noch während des Regelverstößes (siehe 6.2.2.3). Fehlende Verstöße gegen Ernsthaftigkeit in den übrigen Diskussionen zeigen, dass gemäß der Einschätzung von Vogt (ebd., S. 36) vorbildliche Diskussionsleiter sowie eine intensive inhaltliche Vorbereitung mangelnder Ernsthaftigkeit bei der Diskussion vorbeugen können. Schließlich sind die Diskussionsleiter in Diskussion 6 ungeübt (siehe 6.2.2.3) und die Vorbereitungszeit in Diskussion 8 ist zu knapp bemessen (siehe 6.2.1).

Obwohl das Verhalten der Diskutanten in den meisten Diskussionen für deren Respekt gegenüber der Diskussionsleitung spricht (siehe 6.2.2. / 6.2.2.3), finden sich in den Diskussionen auch vereinzelte Sequenzen, in denen die Schüler die Anweisungen des Diskussionsleiters nicht befolgen. Derartiges Verhalten ist als Verstoß gegen die Diskussionsregeln zu betrachten und hätte zur Wahrung der Kontrolle und des Respekts auch als solcher von den Diskussionsleitern zumindest benannt, wenn nicht sogar geahndet werden müssen. Nur einmal geht eindeutig aus dem Datenmaterial hervor, dass ein Sprecher ohne vorherige Aufforderung durch den Diskussionsleiter das Rederecht ergreift. Öfter ist dagegen wie in Diskussion 6 zu beobachten, dass sich die Schüler nach Aufforderung des Diskussionsleiters nicht beruhigen, beispielsweise nachdem die Schüler ernsthafte Einwände gegen den Vorschlag, die Welt mit Äpfeln zu ernähren, vorbringen. In Diskussion 8, Zeilen 180-187 folgt der bereits kritisierte Schüler nicht der Aufforderung zur Positionsdarstellung, sondern formuliert lediglich einen Vorspann, der seinen Unmut über die kurze Vorbereitungszeit ausdrückt, bevor er das Rederecht an den zweiten Vertreter der Agrarwirtschaft abgibt:

L8: wie sie die bewässerungspläne einschätzen würden?
(3.0)

1VA: ((räuspert sich))
ja wir haben uns natürlich (-) sehr gut auf diese
runde vorbereitet;
((lacht))
<<ironisch>und haben () reichlich informationen
gesammelt>;
und unsere eigene meinung werden wir hier nun dar-
stellen;

und DARUM bitte ich (---) den kollegen h=

Einige Verstöße gegen Diskussionsleiteranweisungen beruhen entweder auf der unklaren Formulierung der Diskussionsleiter oder der Überforderung der Schüler diese Aufgabe zu erfüllen. Dies betrifft vor allem die Formulierung der Eingangsstatements in Diskussion 6 und 7, die zunächst viel zu lang und detailliert sind. In Diskussion 7 ahndet Lehrer 7 diesen Verstoß durch Erinnerung an die Redezeit (siehe 6.2.2.3).

In einigen Diskussionen sind Verstöße gegen die meist zu Beginn der Diskussion aufgestellte Regel, laut und deutlich zu sprechen, zu beobachten. Dies sind neben der Aufforderung zur Ernsthaftigkeit von Lehrer 8 und der Erinnerung an kurze Eingangsstatements von Lehrer 7 die einzigen Situationen, in denen die Diskussionsleiter und Lehrkräfte sofort auf Verstöße aufmerksam machen und Besserung einfordern, wie in Diskussion 1, Zeilen 185-189:

S1: ((lacht))
(h)ier ne TAschenlampe (.) mit SOLARenergie;
sieht man jetzt nur nich.

L1: LAUT und DEUTlich v.

Demgegenüber sind einige Sprecher sogar zu laut, etwa um sich Gehör zu verschaffen, so wie der Diskussionsleiter in Diskussion 6, Zeilen 1064-1065:

M1: <<f>!HALLO!>
könnt ihr mal=

oder um ihre Empörung auszudrücken, wie in Diskussion 1, Zeilen 552-554:

S3: <<ff> das hat SELBST> greenpeace zugegeben.

1JO: <<ff> ha.>

oder um der Aussage mehr Nachdruck zu verleihen, wie in Diskussion 1, Zeilen 657-660:

1JO: <<ff> wie haben auf FÜNF seiten NACHgeforscht,>
auf FÜNF INTERNETseiten,
(-)
und da stand ÜBERall GENAU dasselbe.

Ein letzter beobachteter Verstoß gegen allgemeine Diskussionsregeln sind diskussionsirrelevante Äußerungen, die weder einer Argumentation dienlich noch metakommunikativ oder gesprächsorganisierend gemeint sind (siehe 6.2.2.4.1).

Neben den Verstößen gegen Diskussionsregeln sind in den videographierten Diskussionen auch explizite Regeleinhalten zu beobachten, die als Stärken der Gesprächskompetenz einzelner Schüler bewertet werden können. Zu unterscheiden ist wiederum zwischen aufgestellten Regeln der Diskussionsleiter und des Theorieteils (siehe 2.3.3.2). Erstere beziehen sich hauptsächlich auf die gelungene Umsetzung der Rederechtsvergabeform. Während die Schüler in Diskussion 6 und 7 gar nicht oder nur nach Erinnerung Gebrauch von der Möglichkeit machen, das Rederecht durch einen „stummen Rollentausch“ zu erlangen, wechseln die Schüler in Diskussion 5 unaufgefordert und wiederholt die Rollen, sodass beispielsweise bei den Vertretern der Kleinbauern am Ende fünf Gruppensprecher das Wort ergriffen haben. Ebenfalls nahezu reibungslos

erfolgt die Rederechtvergabe besonders während der Weiterführung in Diskussion 9, in der die Sprecher aufgefordert werden, sich abwechselnd das Rederecht zu erteilen (siehe 6.2.2.3). Einzelne Umsetzungsschwierigkeiten während der simulativen Diskussion sind durch die Probleme der Schüler, aus reiner Rollensicht zu argumentieren, zu erklären (siehe 6.2.2.4.1). Sie führen zu Gesprächspausen und wenigen freiwilligen Meldungen. Grundsätzlich scheint das Verfahren jedoch aus früherem Unterricht bekannt zu sein. So werden weder Verständnisfragen hierzu gestellt, noch gibt es Rederechtverteilungsprobleme. Alle Meldungen werden gleichberechtigt berücksichtigt, ohne dass Sympathien oder Antipathien zwischen Rednern erkennbar werden.

In den simulativen Diskussionen 1 und 3 rufen die Lehrkräfte explizit zur Publikumsbeteiligung auf. Während die Schüler in Diskussion 3 diesem Aufruf nicht folgen, wohlmöglich weil sie mit dem Ausfüllen des Beobachtungsbogens (siehe 6.2.1.2) beschäftigt sind, wird Diskussion 1 zu einem großen Teil vom Publikum mitgestaltet (siehe Abb. 16 in 6.2.2). Dabei mischen sich die Schüler in unterschiedlicher Form ein durch:

- Argumentationsbestärkungen, wie in Zeilen 337-339:

S4: die begleiterin von frau knutsen meinte mit ARBEIT-
 sie muss ja den HAUSHALT ähm erledigen und die KINDer
 betreuen,
 und das ist ja AUCH arbeit.

- Argumentationseinwänden, wie in Zeilen 217-218:

S3: aber es wird letztendlich mehr energie dafür benö-
 tigt-
 dieses SONNENblumenöl herzustellen.

- neuen Argumentationsansätzen, wie in Zeilen 462-465:

S2: ja aber auch wenn son ÖLTANKER ausläuft,
 das kann ja auch (.) ähm MENSCHENLEBEN gefährden.
 da sind auch schon ein paar menschen ums LEBEN gekom-
 men;
 vielleicht ist das (---) auch nicht ganz so schön.

- und Fragen, wie in Zeilen 537-538:

S7: naja ich wollt fragen,
 ob sich das überhaupt AUS(.)zahlen KANN?

Dies zeigt, dass in dieser sechsten Klasse nicht nur die Diskutanten für den Fortgang der Diskussion sorgen können und möchten. Deshalb sollten nicht unmittelbar an der Diskussionsrunde beteiligte Schüler stets zur Beteiligung ermuntert werden.

Neben der Einhaltung von explizit aufgestellten Diskussionsregeln werden einige der unter 2.3.3.2 formulierten Diskussionsregeln ausdrücklich von einzelnen Schülern beachtet. So kann trotz der zahlreichen gegenseitigen Unterbrechungen in den videographierten Diskussionen festgestellt werden, dass die Sprecher mehrheitlich die Erteilung des Rederechts abwarten, bevor sie das Wort ergreifen. Diesbezüglich besonders diszipliniert verhalten sich die meisten Sprecher in

Diskussion 1, 4 und 5. Die Tatsache, dass Codierungen dieser Kategorie die häufigste Form der Regeleinhaltung darstellen, zeigt, dass die Schüler wohlmöglich durch den Verhaltenskodex im sonstigen Unterricht am ehesten mit dieser Regel vertraut bzw. bereits sind, diese Regel zu befolgen. Für den Fortgang der Diskussion wichtig ist zudem das Ausräumen von Unklarheiten. Damit ist jegliche Form der Klärung von Verständigungsschwierigkeiten gemeint, die durch komplexe Inhalte oder sprachgestalterische Formulierungsprobleme entstehen können. Sie können Missverständnisse bewirken, die eine gemeinsame Lösung, Entscheidung oder Klärung der Diskussionsfrage erschweren. Derartige Unklarheiten werden zum einen durch Verständnisfragen des Diskussionsleiters aufgelöst (siehe 6.2.2.3). Solche Verständnisfragen werden in Diskussion 5 zum anderen auch von den Mitschülern gestellt (z. B. Zeilen 1479-1481):

4KB: =ich hab noch eine frage wegen den arbeits(-)plätzen.
 ähm warum werden wir frauen (.) SELTEN als SOJAprodu-
 zentinnen ANerkannt?

Die wenigen oder gar gänzlich fehlenden Klärungen von Unklarheiten durch die Schüler in den übrigen Diskussionen sind kein Zeichen für nichtvorhandene Unklarheiten in diesen Diskussionen. Vielmehr werden sie als solche von den Beteiligten entweder nicht wahrgenommen, ihrer Klärung wird zu wenig Bedeutung beigemessen oder die Schüler trauen sich nicht von sich aus zu fragen. So bleibt die falsche Interpretation des Informationsmaterials in Diskussion 4, Zeilen 595-597 zunächst unkorrigiert,

S8: wie wir da auf dem blatt gelesen haben,
 zum beispiel wenn da jetzt BÄUME GEFÄLLT werden,
 dann werden sie an anderer stelle (-) wieder EINGe-
 pflanzt.

sodass sich zu einem späteren Zeitpunkt ein Schüler erst auf diese inkorrekte Argumentation beruft, bevor sie aufgeklärt wird (Diskussion 4, Zeilen 678-689):

S4: und hier der ähm flughafen BBI,
 da werden die bäume,
 wie c ja schon sagte,
 UMgesiedelt (--) und nicht einfach abgesägt.

L4: NEIN.
 ihr dürft-

S1: die werden abgesägt und NEU gepflanzt.
 aber nur weil es im GESETZbuch so vorgegeben ist.
 das heißt wenn du einen BAUM fällst,
 musst du WOANDERS einen pflanzen.

Einwürfe einiger Diskutanten, die im Sinne einer metakommunikativen Reflektion Unklarheiten aufgrund der sprachlichen Gestaltung verhindern, finden sich beispielsweise in Diskussion 3, Zeile 1095:

TP: =red mal nen bisschen lauter

In allen videographierten Diskussionen finden sich Instanzen, in denen die Sprecher explizit Bezug auf vorherige Äußerungen oder Diskussionspunkte nehmen, wodurch die inhaltlich-sprachliche Verwobenheit der Diskussionen deutlich wird (siehe 2.3.2.2 / 6.2.2). Dabei nutzen die Sprecher häufig einleitende Phrasen wie z. B. „Wie schon gesagt...“, um den Bezug herauszustellen. Konkrete Beispiele, die direkte Bezüge zu Argumentationen und Einwänden darstellen und diese kritisieren, bestärken oder hinterfragen, werden im nächsten Unterkapitel näher betrachtet. Einige Bezüge werden von den Diskutanten hergestellt, um nach Abschweifungen zum Thema zurückzufinden (siehe 6.2.2.4.1), wie in Diskussion 3, Zeilen 349-352, und haben somit eine gesprächslenkende Funktion:

VA: also ich würde noch mal-
 <<p>nachdem jetzt das thema irgendwie gewechselt wurde>
 noch mal darauf zurückgreifen;
 ähm (--) wegen der DEFINITION des INTERNATIONALEN gewässers?

Die meisten verbal eingeleiteten Bezüge finden sich in Diskussion 5. In Diskussion 2, Zeilen 192-197 gibt es nur eine explizite Bezugnahme zu früheren Äußerungen:

S5: =also das würde auch im preis,
 auch wenn es (.) eben schneller verrottet;
 würde das nichts ausmachen;
 das heißt es bleibt auf jeden fall billiger.
 also falls=
 =äh weil sie sagten das andere hat BESSERE qualität.

Dies unterstützt die Einschätzung der Klassendiskussion in Diskussion 2 als fragentwickelndes Unterrichtsgespräch oder Rezitation (siehe 6.2.2).

Abschließend bestätigen die Ergebnisse das in 2.2.1 aufgezeigte ambivalente Bild zu den Gesprächsfähigkeiten von Schülern in Diskussionen. Es zeigt sich, dass Schüler bis auf verschieden begründete gegenseitige Unterbrechungen und insgesamt wenig schwerwiegende persönliche Angriffe einen fairen Umgang miteinander praktizieren. Zudem versuchen sie, ihre Äußerungen standardsprachlich elaboriert auszudrücken und zum Teil explizit durch die Nutzung geeigneter Phrasen aufeinander zu beziehen. Die ebenfalls beobachteten Gesprächspausen und Schwierigkeiten bezüglich der geeigneten Wortwahl, besonders in wenig vorbereiteten Diskussionen und emotionalen Erregungszuständen, betonen jedoch die Notwendigkeit, die Schüler im Umgang mit formellen Gesprächssituationen erfahrener zu machen und genügend inhaltliches Wissen für eine gelungene Diskussion bei allen sicherzustellen. Schließlich sind (in einer Diskussionsvorbereitung erworbene) inhaltliche Kenntnisse zum Diskussionsgegenstand und die sprachliche Entwicklung entscheidende Einflussfaktoren für die Formulierung argumentativer Diskussionsbeiträge. Die sprachliche Elaboriertheit ist dabei ein primär individueller Faktor (Spiegel 1999, S. 31), der durch Anleitung und Erfahrung und weniger durch altersgemäße Entwicklung beeinflusst wird. So werden die als inhaltlich-sprachlich verwoben beschriebenen Dis-

kussionen 1, 4 und 5 mit Schülern der Sek I geführt (siehe 6.2.2). In ihnen ist auch der Anteil an expliziten Befolgungen von Diskussionsregeln höher als der an Verstößen gegen diese. Insofern können diese Diskussionen hinsichtlich der Kommunikationspraxis ebenfalls als gelungen bezeichnet werden. Allerdings ist die Anleitung durch Lehrkräfte hinsichtlich einer gezielten Arbeit an den Gesprächsfähigkeiten der Schüler in allen videographierten Diskussionen ausbaufähig. Schließlich greifen die Lehrkräfte in den videographierten Diskussionen nur selten bei Schwierigkeiten oder Regelverstößen ein.

6.2.2.4.1 Analyse der Argumentationskompetenz

Die theoretischen Ausführungen sowie die zitierten empirischen Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass die Argumentationskompetenz der Schüler den Verlauf von Diskussionen entscheidend beeinflusst und auf unterschiedliche Weise analysierbar ist (siehe 2.2.1 / 2.3.1.1). Einige Lehrkräfte beklagen in den diskussionsanschließenden Interviews einige die Argumentationskompetenz betreffende Defizite:

„Also ich fand, dass die mit ihren Argumenten nicht richtig gearbeitet haben oder sozusagen sich positioniert haben. Da war ganz viel rauszuholen aus diesen Texten. Und ich fand das extrem mager, was da raus kam bei beiden Gruppen, und dass die auch niemals aufeinander eingegangen sind“ (Zitat Lehrerin 9).

Die zitierten empirischen Studien weisen auf ähnliche und weitere die Argumentationskompetenz betreffende Probleme der Schüler hin,

- a) Argumente für oder gegen einen Standpunkt elaboriert zu formulieren,
- b) Argumentationen durch kritische Reflektion weiterzuentwickeln,
- c) auf geäußerte Kritik adäquat zu reagieren,
- d) bestehendes inhaltliches Wissen in Argumentationen einzubauen,
- e) die Relevanz von Argumentationen für den Kontext zu bestimmen,
- f) über längere Zeit fokuskonstant zu argumentieren,
- g) einen Sachverhalt bis zu einer für alle Beteiligte befriedigenden Klärung zu diskutieren.

Im Folgenden sollen diese Befunde mithilfe der herangezogenen theoretischen Modelle und Untersuchungsinstrumente zur Argumentationsanalyse des Datenmaterials verifiziert oder falsifiziert werden (siehe Unterkapitel zu 2.3.1.1).

Schülerfähigkeiten Argumente für oder gegen einen Standpunkt elaboriert zu formulieren

Die Analyse der Schülerfähigkeiten zu elaborierten Argumentationsformulierungen umfasst einen Vergleich der einzelnen Argumente mit dem Modell eines vollständigen Arguments nach Toulmin (1958), eine Analyse des strukturellen Aufbaus der Argumentationsketten einzelner Schüler nach Walton (2006), eine Untersuchung der Argumentationen hinsichtlich des Auftretens bestimmter Argumentationsstile (siehe 2.3.1.1.2) und Argumentationsfehler (siehe

2.3.1.1.3). Letztere erfordern eine Betrachtung expliziter Verweise auf Fehler und deren Korrekturen durch Schüler und Lehrkräfte, die als direkter Beitrag zur Förderung der Argumentationskompetenz der Schüler gesehen werden.

Grundsätzlich finden sich in allen videographierten Diskussionen kaum Beispiele für Argumente, die alle Elemente eines vollständigen Arguments nach Toulmin (1958) beinhalten (siehe Abb. 17). Die Tatsache, dass es Beispiele für vollständige Argumente gibt, rechtfertigt dennoch, Toulmins Modell als Maßstab anzusetzen. Schließlich kann daraus geschlossen werden, dass selbst ohne explizite Thematisierung vor Diskussionsbeginn einige Schüler entweder Kenntnis oder ein Gespür dafür haben, wie Argumente möglichst überzeugend formuliert werden können.

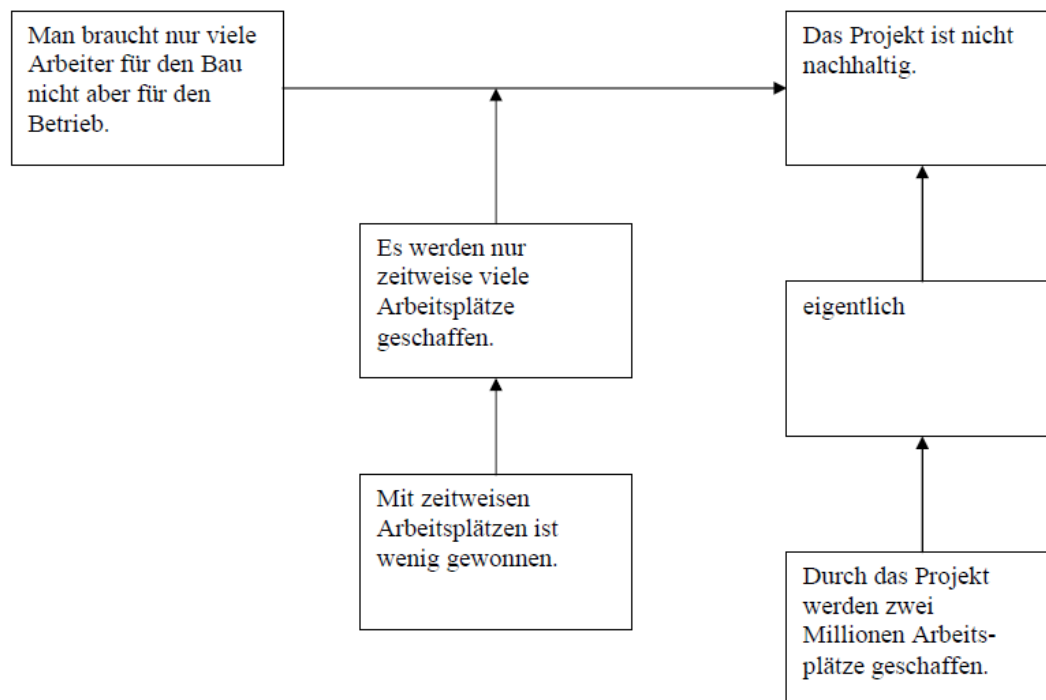


Abb. 17: Redigiertes vollständiges Argument nach Toulmin (1958) aus Diskussion 3, Zeilen 1134-1143

Quelle: Kulick 2013b, S. 178

Diesem Beispiel steht in den videographierten Diskussionen eine Vielzahl unbegründeter Meinungen gegenüber, die nicht einmal der elementaren Form eines Arguments bestehend aus Behauptung und Begründung, die wiederum durch eine Geltungsbeziehung verbunden sind, entsprechen. Ein Beispiel hierfür stammt aus Diskussion 8, Zeilen 483-487:

1VB: =ja aber wir KLEINbauern haben davon ÜBERHAUPT nichts,
wenn (--) die großen firmen EXPORTIEREN;
(---)
und:: ja (---) uns bringt es überhaupt nichts,
weil wir davon NICHTS haben.

Der Vertreter der Bauernvereinigung begründet seine Behauptung nicht, sondern wiederholt sie lediglich in der durch das Signalwort „weil“ angezeigten Prämisse. Dies zeigt, dass Schüler auch noch in der zwölften Klasse Schwierigkeiten haben können, gültige Argumente zu formulieren. Derartig unvollständige Argumente sind in fast allen videographierten Diskussionen zu beobachten und verlangen eine Aufforderung zur Begründung durch den Diskussionsleiter, die Lehrkraft oder andere Diskutanten. Eine nähere Begründung wird in dem zitierten Beispiel jedoch von niemandem eingefordert. Auch in den übrigen Diskussionen weisen die Beteiligten selten auf bloße Behauptungen hin, um eine Begründung für sie zu verlangen. Einige solcher Aufforderungen werden in Diskussion 5 vom Diskussionsleiter wie auch von einzelnen Diskutanten vorgebracht (siehe 6.2.2.4). Auch die Diskussionsleiterin in Diskussion 3, Zeilen 548-550 bemerkt, dass die Vertreterin von Syrien und Irak ihre Position noch nicht umfassend begründet hat und fragt deshalb:

M: wie sieht denn die bevölkerung bei ihnen aus?
wie wirkt sich das denn aus,
dass die nicht genug wasser haben?

Die vereinzelt eingriffe der Beteiligten sowie die mehrheitlich in der Elementarform eines gültigen Arguments nach Toulmin (1958) formulierten Argumente (siehe Abb. 18) zeugen davon, dass einige Schüler und Lehrkräfte über Grundkenntnisse zum Aufbau gültiger bzw. überzeugender Argumente verfügen. Doch zeigen die wenigen über die Elementarform hinausgehenden Argumente und Begründungsaufforderungen durch Mitschüler, dass bei fast allen Schülern Verbesserungspotentiale bestehen. Eine Verbesserung der Schülerleistung erfordert jedoch entsprechende (Vermittlungs-) Kenntnisse aufseiten der Lehrkräfte.

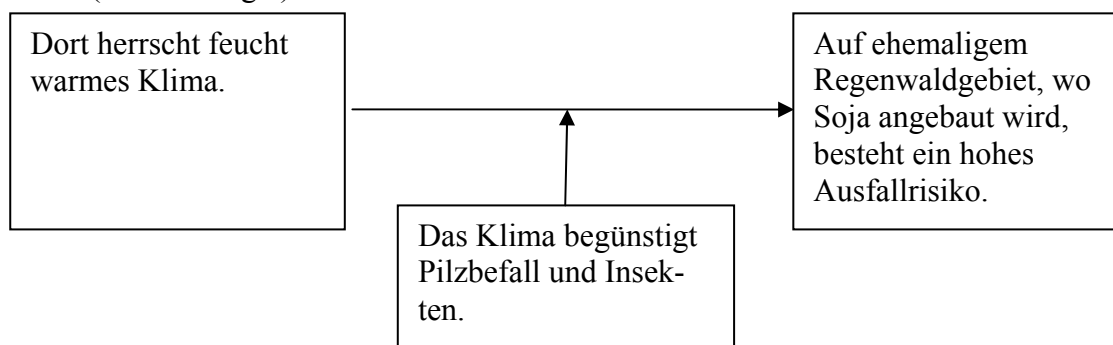


Abb. 18: Redigiertes Elementarformat eines Arguments nach Toulmin (1958) aus Diskussion 5, Zeilen 985-990

Quelle: Eigene Darstellung

Ähnliche Verbesserungspotentiale sind im strukturellen Aufbau einzelner Argumentationsketten von Schülern festzustellen. Gemäß Waltons (2006) Unterscheidung (siehe 2.3.1.1.1) finden sich neben unbegründeten Behauptungen, die auch als unvollständige (*incomplete*) Argumente bezeichnet werden können, in den Schülerargumentationen viele Beispiele für einfache (*single*) Argumente, die keine Argumentationskette bilden (siehe Abb. 19). Manche Schüler formulieren zumindest mehrere einfache Argumente hintereinander, deren voneinander unabhängige Prämissen

sen zusammengekommen als konvergentes (*convergent*) Argument dieselbe Behauptung stützen und eine Argumentationskette bilden (siehe Abb. 20). Andersherum bilden einige Schülerargumentationen auch divergente (*divergent*) Argumente, die unabhängige Behauptungen durch dieselbe Prämisse stützen und somit auch eine Argumentationskette aus mehreren einfachen Argumenten ergeben (siehe Abb. 21).

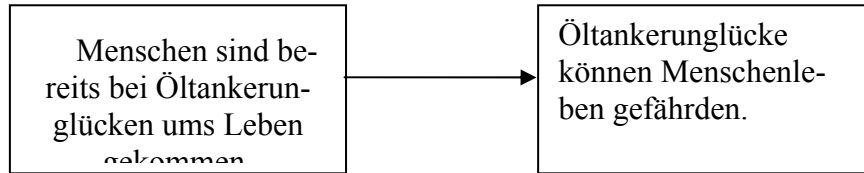


Abb. 19: Redigiertes einfaches Argument nach Walton (2006) aus Diskussion 1, Zeilen 462-465

Quelle: Eigene Darstellung

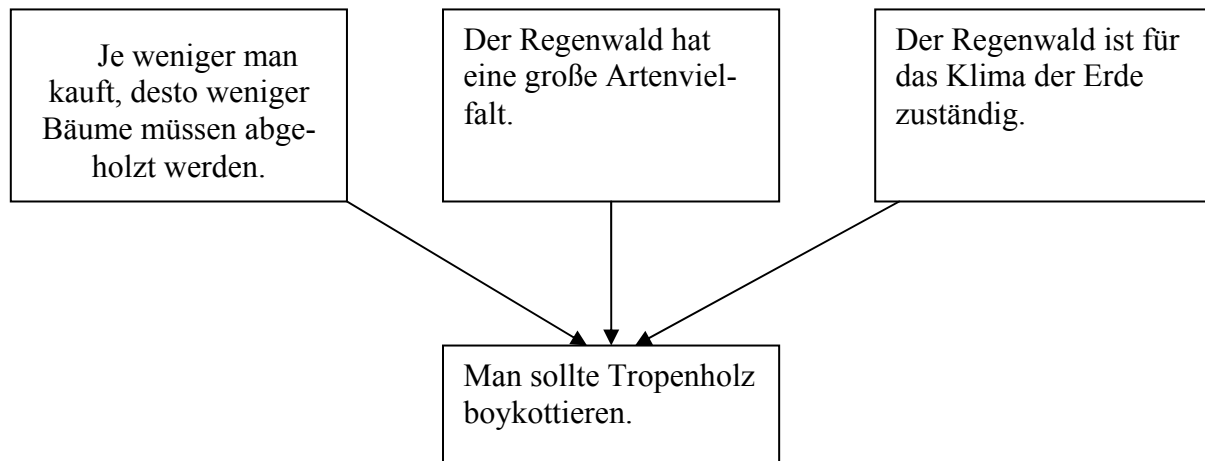


Abb. 20: Redigiertes konvergentes Argument nach Walton (2006) aus Diskussion 2, Zeilen 426-432

Quelle: Eigene Darstellung

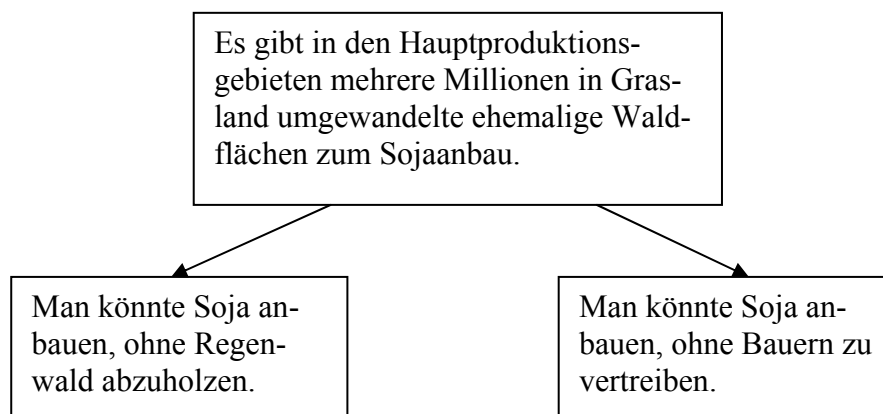


Abb. 21: Redigiertes divergentes Argument nach Walton (2006) aus Diskussion 5, Zeilen 936-944

Quelle: Eigene Darstellung

Neben diesen weniger anspruchsvollen Argumentationsstrukturen finden sich in den meisten videographierten Diskussionen auch kompliziertere Argumentationen, die auf eine gesteigerte Argumentationskompetenz einzelner Schüler hinweisen. Im Datenmaterial findet sich kein Beispiel für ein eindeutiges verknüpftes Argument, das einem wahren Syllogismus gleichkommt (siehe 2.3.1.1.1). Das Beispiel für ein verknüpftes (*linked*) Argument, in dem mehrere voneinander abhängige Prämissen dieselbe Behauptung unterstützen (siehe Abb. 22), kann dabei nur bedingt als Zeugnis einer gesteigerten Argumentationskompetenz gewertet werden. So ist die Abhängigkeit beider Prämissen strittig, da jede Prämisse für sich auch als logische Begründung für die Behauptung dienen kann. Das Argument würde im *Blackout Test* also durchfallen und müsste als konvergent beschrieben werden (siehe 2.3.1.1.1). Jedoch stärkt die Nennung der ersten Prämisse in Verbindung mit der zweiten die Überzeugungskraft des Arguments, indem sie erklärt wodurch der Besitz der Anwohner verloren geht. Dies entspricht der Definition Waltons (2006, S. 143) für verknüpfte Argumente, die durch das Weglassen einer Prämisse an Aussagekraft verlieren. Das Beispiel unterstützt den Ansatz, dass in (Schüler-) Argumentationen, die nicht zum Zwecke der exemplarischen Darstellung logischer Zusammenhänge gedacht sind, auf eine Unterscheidung zwischen konvergenten und verknüpften Argumenten aufgrund der problematischen Bestimmung der Argumentationsstruktur verzichtet werden kann (siehe 2.3.1.1.1).

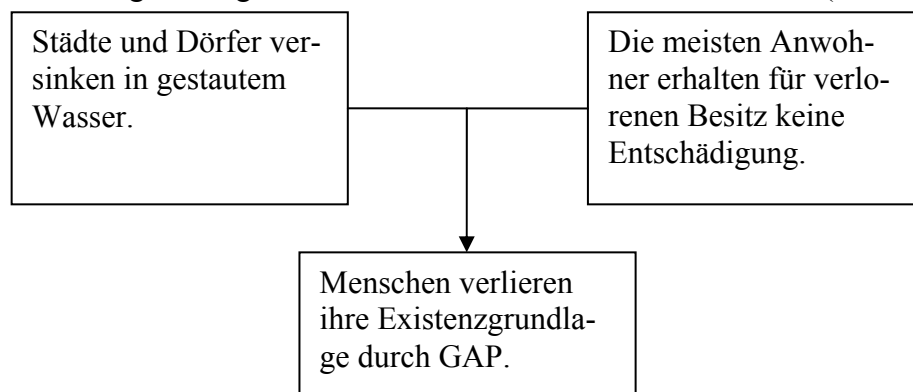


Abb. 22: Redigiertes verknüpftes Argument nach Walton (2006) aus Diskussion 3, Zeilen 166-175

Quelle: eigene Darstellung

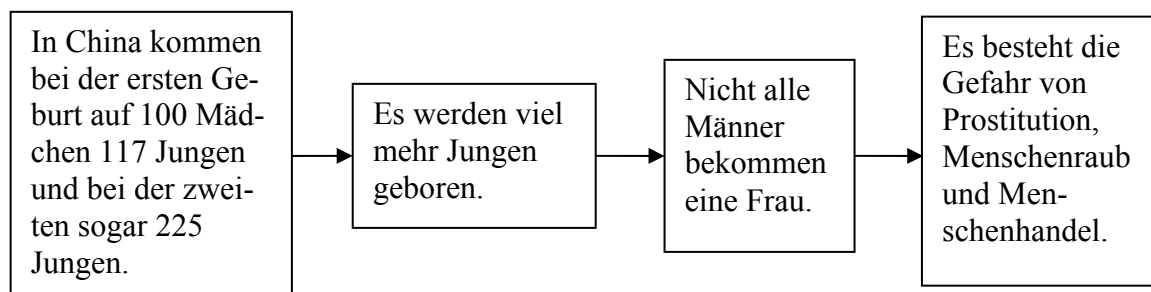


Abb. 23: Redigiertes fortlaufendes Argument nach Walton (2006) aus Diskussion 9, Zeilen 235-249

Quelle: eigene Darstellung

Verwobener sind die Behauptungen und Prämissen in einem fortlaufenden (*serial*) Argument, in dem die Behauptungen innerhalb einer Argumentationskette zur Prämisse der Nächsten werden. Solche Argumente finden sich kaum im Datenmaterial (siehe Abb. 23).

Eingeschränkte Argumentationskompetenz zeigt sich auch in Argumentationsfehlern, die den logischen Aufbau betreffen, und darin, dass sie weder bemerkt noch korrigiert werden. Fehler dieser Art treten in allen videographierten Diskussionen auf. Einige Fehler mögen von den Schülern, die sie begehen, im Sinne unfairer Überzeugungstaktiken oder Immunisierungsstrategien beabsichtigt sein (siehe 2.3.1.1.3), allerdings implizieren diese Fehler weniger eine eingeschränkte Argumentationskompetenz der Schüler, die diese Taktiken nutzen, sondern vielmehr derjenigen, die diese Fehler nicht ahnden. Dennoch kann nicht ausgeschlossen werden, dass einige dieser Fehler unwissentlich begangen werden und somit auch auf eine eingeschränkte Argumentationskompetenz aufseiten der Verursacher zurückzuführen sind. Aus der Reihe möglicher Fehlerquellen (siehe 2.3.1.1.3) finden sich im Datenmaterial neben den bereits thematisierten persönlichen Angriffen folgende taktische Argumentationsfehler:

- vage These, wie in Diskussion 8, Zeilen 166-168:
1VR: und der UMWELT wird auch nicht geschadet;
 nicht so doll=
 =nicht in SO großem maße.
- nachträgliche Modifikation der These, wie in Diskussion 5, Zeilen 1736-1740:
3PO: nein ich meine auch nicht jetzt direkt KINDER,
 also sondern einfach die: (-) also DIE,
 die da arbeiten,
 ähm (--) haben nicht so GUTE ARBEITSverhältnisse ein-
 fach (---) zum (.) arbeiten.
- ad hoc-Hypothese, wie in Diskussion 2, Zeilen 342-349:
S11: naja wir sind auch irgendwie dagegen,
 weil (---) na es ist halt so,
 wenn wir jetzt in deutschland sagen,
 wir wollen das nicht;
 dann schicken die das ins ANDERE land=
 =wo die dann sagen ja kommt HER damit oder so;
 und das würde auch nicht wirklich was bringen;
 dann verkaufen sie es da mehr als bei uns nur ein
 bisschen=
- Unkritisierbarkeit vortäuschen, wie in Diskussion 4, Zeilen 382-387:
S4: ich glaube jetzt das mit dem absturz kann man jetzt
 NICH so nennen;
 und das mit dem LÄRM,
 dass es über die DÄCHER der stadt geht,

kann man AUCH jetzt nicht so nennen;
weil das ist ja jetzt schon DREISSIG VIERZIG jahre
so;
und die leute haben sich dran GEWÖHNT=

- Entweder-Oder Taktik, wie in Diskussion 6, Zeilen 519-532:

1RB: wenn wir diesen REIS ANbauen,
wie st=äh wie HIER in indien,
was ich da erzählt habe,
dass einfach mal keen WASSER mehr is=
=also keen NORMALES wasser,
sondern alles nur noch SALZwasser is.
(-)
was da nur noch in den QUELLEN heraus sprudelt;
und so was alles.

2WHH: aber was sollen=

1RB: =und so wird dit auf der GANZEN !WELT! passieren,
wenn so was angebaut wird.

- Sinnverzerrung von Aussagen, wie in Diskussion 5, Zeilen 1575-1584:

1WWF: das würde aber dem REGENWALD kein VORTEIL bringen.
(--)
wenn sie (--) nur (--) SOZIALE sachen unterstützen.

1SK: aber-

L5: ja?

1SK: aber WAS hat denn eine SCHULE bauen mit dem (.)
REGENWALD zu tun?
es wird ja nicht (.) IM regenwald gebaut.

- Übertreibungen, wie in Diskussion 6, 543-547:

PO: äh wir wollen dass,
(---)
der NATÜRLICHE reis angebaut wird;
(--)
weil es dann keine KRANKheiten gibt,

- Definitionen-Abfrage, wie der Streit um die richtige Definition für den Euphrat als inter-
nationales oder grenzüberschreitendes Gewässer in Diskussion 3, Zeilen 348-430.

Auf taktische Argumentationsfehler wird von den Opponenten und Diskussionsleitern kaum oder nur zaghaft mit Widerspruch reagiert. Lehrerin 2 lenkt beispielsweise nur ansatzweise ein, um gegen die zitierte ad-hoc Hypothese, die gleichzeitig eine Tautologie darstellt, zu widersprechen (Diskussion 2, Zeilen 357-366):

L2: gut wenn der bedarf aber nicht da ist.
 (-)
 wäre es schon logisch,
 dass man sagt-

S12: ja aber wenn es dann erst mal passiert ist,
 denn-

L2: mhm.
 okay.

Daraus lässt sich schließen, dass die Argumentationsfähigkeiten derjenigen, die diesen Überzeugungstaktiken und Immunisierungsstrategien nachgeben, begrenzt sind.

Einige Beispiele wirken nur auf den ersten Blick wie ein logischer Fehlschluss, der für eine begrenzte Fähigkeit zur logischen Herleitung von Argumenten spricht. So ist das als Intentionalistischer Fehlschluss zu wertende Argument, das von den Absichten einer Person auf die Qualität seiner Argumente schließt (siehe 2.3.1.1.3), in Diskussion 5, Zeilen 1204-1211:

1GI: ich hätte da auch mal ne frage,
 haben sie !BEWEISE! dafür?
 dass GEWALT angewendet wird,
 wenn sie ihr grundstück nicht hergeben wollen.
 weil: (-) ich meine,
 sie können das jetzt auch behaupten,
 weil sie SAUER auf (-) <<all>getreidehändler sojakon-
 zerne und großfarmer> sind.

und die einem Genetischen Fehlschluss im Sinne des *argumentum ad hominem* gleichkommende Äußerung, die eher die Flughafengesellschaft als das Argument kritisiert (siehe 2.3.1.1.3), in Diskussion 4, Zeilen 738-743 ((...)) 761-762:

S11: also meiner meinung nach ist VIELES,
 was wir HIER gelesen haben,
 ja mehr so ne PR aktion von dem flughafen;
 so von wegen,
 ja WIR bauen UMWELTFREUNDLICH;
 wir sind so gut und so.
 ((...))
 =das ist von BERLIN AIRPORT.
 und das ist GENAU !FÜR! sie.

im jeweiligen Kontext durchaus berechtigt. Schließlich zeichnet sich in Diskussion 5 eine Meinungsverschiedenheit der Kleinbauern mit den genannten Interessengruppen ab und in Diskussion 4 stammen die Informationsmaterialien zum „Grünen Flughafen“ tatsächlich vom neuen Flughafenbetreiber, dessen subjektive Darstellung des Projekts sicherlich nicht zuletzt der eigenen Imagepflege dient.

Weniger auf eingeschränkte Argumentationskompetenz als auf inhaltliche Wissenslücken, einseitige oder falsche Informationen zurückzuführen, sind Argumentationsfehler, die inhaltlich falsch und deshalb ungültig sind. Diese ungültigen Argumentationen finden sich in allen videographierten Diskussionen. Auf diese Fehler wird öfter durch den Diskussionsleiter, andere Schüler oder die Lehrkraft verwiesen. Sie scheinen den Beteiligten eher aufzufallen als Fehler, die den logischen Aufbau von Argumenten betreffen, oder lösen bei ihnen ein größeres Bedürfnis zur Korrektur aus. Ein Beispiel für ein ungültiges Argument, das durch eine Fehlinterpretation der Informationsmaterialien verursacht wird und mit einer (verspäteten) Richtigstellung einhergeht, ist die Um- statt Neupflanzung von Bäumen am neuen Hauptstadtflughafen (Diskussion 4, Zeilen 595-597, siehe 6.2.2.4). Ebenfalls inhaltlich falsch und als Fehler sofort bemerkt wird die Verortung des Regenwaldabholzungsgebiets in Diskussion 5, Zeilen 1789-1813. Der irrelevante Vorschlag in Diskussion 8, Zeilen 349-356 aufgrund versalzter Böden eine Salzindustrie aufzubauen, wird von Lehrer 8 nur indirekt durch die Ermahnung zum ernsthaften Materialbezug als ungültig erklärt. Manche inhaltliche Fehler bleiben, wie in Diskussion 4, Zeilen 278-283, jedoch unbemerkt:

S11: oder wenn sie es denn wenigstens SINNVOLL danach nutzen würden,
 und nicht irgendwelche PRIVATjets da landen lassen oder so;
 das hat ja dann AUCH keinen nutzen irgendwie dafür;
 nur wenn sie denn es irgendwelchen REICHEN leuten es ermöglichen,
 dass sie dann da ihren PRIVATflughafen haben;
 das würde ja auch irgendwie NICHTS bringen.

Schließlich sieht die bisherige Planung ein generelles Flugverbot für die Flughäfen Tegel und Tempelhof nach Eröffnung des BER vor⁷³. Auch hier wäre eine Korrektur notwendig, um den Schülern die Auswirkungen des neuen Hauptstadtflughafens deutlich zu machen.

Einige Schülerargumentationen sind zudem uneindeutig bzw. unverständlich formuliert. Sie zeugen von der eingeschränkten Schülerfähigkeit, Argumente eloquent und adressatengerecht zu formulieren (siehe 6.2.2.4.2). Diese langatmigen, unpräzisen oder verwirrend strukturierten Argumente bedürfen einer nachträglichen Klärung. So führt das fortlaufende Argument nach Walton (2006) von Schüler 5 in Diskussion 2, Zeilen 130-151 zu Unverständnis und Unruhe bei den Mitschülern:

⁷³ Bisheriger Stand nach Pressemitteilungen der Senatverwaltung für Justiz und Verbraucherschutz vom 29.08.2008 und 17.12.2008

S5: also eigentlich würde das (-) ja (-) ähm den leuten DORT,
 die das eben abholzen;
 denen ist ja eigentlich EGAL ob die,
 an den sie es verkaufen,
 ob die das weiterverkaufen können.
 das heißt sie versuchen höchstens das holz LOSzuwer-
 den.
 die geben das halt dann so,
 dass es eben dadurch,
 dass wir es nicht kaufen,
 wird das holz halt billiger,
 und dadurch geben sie auch weniger für DAS holz was
 sie bekommen.
 dadurch kann es passieren,
 dass DIE,
 die das holz ähm <<lachend>abholzen> (-) ähm MEHR
 holz abholzen,
 um eben wieder den gleichen BETRAG zu bekommen;
 damit sie halt wieder ihr geld haben.
 dadurch kann es passieren,
 dass durch diese (.) aktion sowohl die marktwirt-
 schaft in den keller sinkt,
 als auch dass MEHR abgeholzt wird;
 damit DIE eben noch den gleichen betrag bekommen.
 also kann es sogar nach hinten losgehen.

Auch eine spätere Äußerung dieses Schülers in Zeilen 439-451 wird erst durch Nachfrage der Lehrkraft verständlich.

Neben den beobachteten Argumentationsfehlern und ihren ausbleibenden Korrekturen, die einen Argumentationskompetenzmangel darstellen, zeigen die videographierten Diskussionen auch Stärken einiger Schüler, ihre Argumentationen mithilfe im Theorieteil beschriebenen Argumentationsmuster abwechslungsreich zu formulieren (siehe 2.3.1.1.2). Jedoch sind einige dieser Argumente nicht immer treffend gewählt. Beispielsweise wird in Diskussion 1, Zeilen 380-384 die Lebenserfahrung der Großmutter als vermeintliche Autorität angeführt, um die eigene Position in der Frage nach dem Bohrinselbau in Norwegen zu stärken:

1FK: naja ähm ich sag dazu: immer,
 ähm (.) das hab ich auch von meiner GROSSMUTTER noch;
 die hat immer gesagt,
 ECHTE freunde bleiben für IMMER=
 =also ich meine wir müssen ja jetzt nicht soweit weg-
 ziehen;

Die Weisheiten einer Großmutter scheinen für die Entscheidung zum Bau einer Bohrinself eher nebensächlich. Allerdings zeigt dieses Argument einerseits, dass Schülerargumentationen auch in simulativen Diskussionen durch persönliche Erfahrungen geprägt sind. Andererseits lädt die Rollenformulierung der Frau Knutsen von Lehrerin 1 auch zu derartig ungeographischen Argumentationsansätzen ein, die den Bohrinselfbau aus einer ethischen Sicht heraus beurteilen (siehe 6.2.2.5). Dagegen ist das ebenfalls ungeeignete und bereits herangezogene Beispiel des Bezugs auf fünf Internetseiten, die im Sinne einer Autorität als Referenz angegeben werden (Diskussion 1, Zeilen 656-664, siehe unten), nicht durch die Lehrkraft initiiert. Die bloße Tatsache, dass fünf namentlich nicht genannte Internetseiten dieselben Informationen liefern, bedeutet nicht zwangsläufig, dass diese der Wahrheit entsprechen oder besonders glaubwürdig sind.

Einhergehend mit den Befunden von Spiegel (1999, S. 24) nutzen die Schüler besonders häufig Beispiele, um ihre Behauptungen zu begründen. Zudem fordern einige Schüler wiederholt Beispiele ein, die Behauptungen begründen sollen, wie in Diskussion 5, Zeilen 1859-1860:

1KB: haben sie den (.) BEISPIELE (-) für die (--) äh HUN-
 GERSnöte,
 die sie mit soja bekämpft haben?

Darin zeigt sich das Verständnis der Schüler, wonach Behauptungen mit Bezügen zur Realität zu begründen sind. Einige Beispiele sind selbst nach den Maßstäben der Lehrkräfte für geeignete Argumente in Diskussionen im Geographieunterricht (siehe 6.2.2.5) als absurd zu bezeichnen und sprechen für eine defizitäre Argumentationskompetenz (Spiegel 2003, S. 122), wie das Beispiel mit den Äpfeln als Problemlösung für den Welthunger in Diskussion 6, Zeilen 704-706 (siehe 6.2.2.4). Viele Argumente werden lediglich mit der Phrase „zum Beispiel“ eingeleitet, um die eigenen Darlegungen thematisch zu fokussieren, einen Wechsel des Darstellungsmodus zum Konkreten zu signalisieren oder an vorangegangene Beiträge anzuknüpfen (siehe ebd., S. 121 f.). Wenig eigene Kreativität erfordern Beispiele, die den von den Lehrkräften bereitgestellten Informationsmaterialien entstammen, wie in Diskussion 6, Zeilen 357-365:

1RB: aber ähm in INDIEN hats ergeben,
 ähm es wurde dieser goldene reis in TROCKENgebieten
 angebaut,
 und ähm (--) die FOLGE war dadurch,
 durch die künstliche BEWÄSSERUNG ähm wurde eine un-
 kons=UNkontrollierte nutzung von GRUNDwasser (-) ist
 dadurch entstanden.
 die unterirdischen wasser sind aus=ausgepumpt worden,
 und das LAND an der küstennähe wurde VERSALZT,
 weil: ähm das MEERESwasser ja in die speicher nach-
 lief.

Dieses Zitat entspricht gleichzeitig einem weiteren in den Schülerargumentationen häufiger beobachteten stilistischen Argumentationsmuster – dem Ursache-Wirkungsprinzip. Wie in Diskussi-

on 4, Zeilen 416-423 ersichtlich, beschreiben einige Argumente dieses Musters positive wie negative Auswirkungen einer Maßnahme und verhindern monokausales Denken (siehe 2.3.1.1.2):

S1: wenn jetzt der flughafen geschlossen wird,
(-)
dann wird das gleich ne VIEL bessere LAGE;
weil KEIN lärm mehr durch den FLUGlärm is;
die LEUTE die da jetzt leben,
können dann eventuell die MIETE nicht mehr ZAHLEN;
müssen UMziehen (--) in ne,
sagen wir zum FLUGhafen (-) SCHÖNEfeld dann;

Ein weiteres in den videographierten Diskussionen häufig genutzter Argumentationsstil sind Vergleiche. So vergleicht die zweite Vertreterin des WWF in Diskussion 5, Zeilen 800-822 eine einmalige Entschädigung der Kleinbauern als Ersatz für ihr verlorenes Land und die konstanten Einnahmen, die eine eigene Bewirtschaftung bedeuten würde, um ein Gegenargument gegen unzureichende Entschädigungen anzubringen. Besonders viele Vergleiche werden in Diskussion 4 genutzt, um die Vor- und Nachteile der Flughäfen Schönefeld und Tegel gegeneinander abzuwiegen, z. B. in Zeilen 122-128 oder Zeilen 165-175. Diese Vergleiche können auch der Kategorie der Gegensatzschemata zugeordnet werden. Derselben Kategorie zugehörig wie Vergleiche sind Analogien, wie sie vereinzelt ebenfalls in den Schülerargumentationen auftreten. Dabei ist das als Analogie gedachte Beispiel zu Michael Jackson in Diskussion 9, Zeilen 463-467, das ähnlich dem Beispiel des erfolgreichen chinesischen Konzertpianisten Lang Lang (siehe Diskussion 9, Zeilen 384-408) den harten Alltag eines „Wunderkindes“ beschreiben soll, für den Kontext irrelevant, da es sich bei ihm um kein chinesisches Einzelkind handelt:

M: ich wollte sagen,
es gibt ja noch einen BEKANNTEREN fall
und zwar MICHAEL JACKSON.
der wurde ja auch so GEDRILLT und (--) von seinem vater GESCHLAGEN,
wenn's (-) wenn mal ein FALSCHER schritt war;

Nicht alle Vergleiche werden von den Schülern akzeptiert. So wird die deduktiv (siehe 2.3.1.1) entwickelte Vergleichbarkeit von Wasser und Öl im Genus-Spezies Argumentationsmuster in Diskussion 3, Zeilen 1226-1237 angezweifelt:

L3: mit dem WASSER ist es wie mit dem ÖL.
wer an der quelle des wassers sitzt,
hat ein RECHT darauf,
dass es ihm NIEMAND STREItig machen kann.
(...)

VA: naja das STIMMT schon in gewissem maße;
andererseits ist jetzt (--) ÖL eine sache die praktisch ein LUXUSgut ((zeigt Anführungsstriche mit Fingern)) ist;

wohingegen wasser wirklich ERNÄHRUNGS=LEBENS wichtig
ist.

Akzeptiert wird dagegen das Plausibilitätsargument (siehe 2.3.1.1) in Diskussion 5, Zeilen 1269-1277, das sich dem Argumentationsmuster der Ganzes-Teil Relationen bedient:

3KB: und dann=da wurden ZWEI komma VIER (-) ähm MILLIONEN
hektar ILLEGAL BRANDgerodet.
(1.0)
also (---) DAS ist vielleicht auch ein BEWEIS,
dass (--) äh (--) wir (--) halt BEDROHT=
=äh es ist kein beweis dafür,
dass wir BEDROHT wurden,
aber mi=mindestens DAFÜR,
dass da nicht alles mit RECHTEN dingen (zugeht).

Im Beispiel führt der dritte Vertreter der Kleinbauern andere Verstöße gegen Abkommen an, um zu belegen, dass die Sojakonzerne und Getreideindustrie allgemein skrupellos vorgehen und deshalb auch Übergriffe ihrerseits gegen die Kleinbauern wahrscheinlich sind. Diese logische Herleitung ist durchaus spitzfindig und spricht für die Fähigkeit des Schülers, überzeugende Argumente zu formulieren. Der bereits den taktischen Argumentationsfehlern zugeordnete Streit um die richtige Definition des Euphrats in Diskussion 3, Zeilen 348-430 ist zunächst auch ein Beispiel für das Einordnungsschema des Gebrauchs von Definitionen (siehe 2.3.1.1.2), jedoch wirkt dieses Argument durch die uneindeutige Definierbarkeit, die sich in diesem Streit äußert, wenig überzeugend.

Neben abwechslungsreichen und oft überzeugenden Argumentationsmustern zeigen sich rhetorische und argumentative Stärken einzelner Schüler auch in besonders originellen Argumentationsformulierungen, die sich durch Witz, Charme oder Einfallsreichtum ausdrücken. Besonders einprägsam sind die Argumentationen in den länger geplanten simulativen Diskussionen, in denen die Schüler originale Gegenstände nutzen, um ihre Argumentation zu unterstützen (siehe 6.2.2.2). In den weniger vorbereiteten Diskussionen sind einige ironische oder provokative Behauptungen einprägsam und wirken daher möglicherweise überzeugend, wie das fiktive Argument (siehe 2.3.1.1) in Diskussion 7, Zeilen 617-623:

2USO: ja aber die RISIKEN sind nicht wirklich bekannt;
also (---) WENN jetzt mehr gezüchtet wird,
dann (---) (muss man sich halt vorstellen),
also (---) wenn jetzt MEINETWEGEN den menschen mal (-)
nen drittes AUGEN oder ne zweite NASE wächst,
ist nich so schlimm,
sieht nur nen bisschen doof aus.

Die Analyse der Schülerargumentationen zeigt, dass Schüler aller Jahrgangsstufen sowohl Stärken als auch Schwächen darin aufweisen, eigene Argumente gültig, abwechslungsreich und überzeugend zu formulieren. Um die Argumentationskompetenz der Schüler zu fördern, sollten Lehrkräfte zukünftig mehr auf die Schwächen eingehen. Die beobachteten Stärken in Form

überwiegend gültiger, aber auch einiger vollständiger oder stilistisch abwechslungsreicher Argumentationen zeugen jedoch von einem Grundverständnis für den Aufbau und die Funktion von Argumenten bei Schülern aller Jahrgangsstufen. Dies bestätigt die empirischen Befunde zur sich frühzeitig und stetig entwickelnden Fähigkeit, Argumente zu bilden und gewinnbringend einzusetzen (siehe 2.3.1.1).

Schülerfähigkeiten Argumentationen durch kritische Reflektion weiterzuentwickeln

Die Analyse der Schülerfähigkeiten zur Weiterentwicklung genannter Argumentationen nutzt vornehmlich das Untersuchungsinstrument von Clark / Sampson (2008), das die Argumentationsverwobenheit in Diskussionen und die Schülerfähigkeit zur Kritik geäußerter Argumente untersucht (siehe 2.3.1.1.1). Es ist bereits deutlich geworden, dass in den videographierten Diskussionen das Maß an Argumentationsverwobenheit und gegenseitigen direkten Bezügen der einzelnen Schüleräußerungen variiert (siehe 6.2.2 / 6.2.2.4). Grundsätzlich sind in allen Diskussionen gegenseitige Bezüge festzustellen, doch nicht alle kritisieren die Äußerungen der Vorgänger. Eine Weiterentwicklung der Argumentation ist auch durch positionsbestärkende direkte Bezüge möglich. So wird der Bezug in Diskussion 4, Zeilen 576-584 genutzt, um das Argument des Vorgängers durch ein Weiteres zu bestärken:

S11: also ich würd mich j da ANschließen.
 zuerst mal so ein flughafen KANN doch so gut wie ei-
 gentlich nich zum UMWELTschutz !BEI!tragen oder so;
 weil erstmal fliegen ja denn erstmal noch größere ma-
 schinen=
 =haben wir ja schon erfahren,
 dass da größere maschinen fliegen sollten.
 die haben ja ein höheren KEROSINverbrauch und so;
 und äh da kann der doch eigentlich die UMWELT jeden-
 falls nicht SCHÜTZEN.

Positionsbestärkende Bezüge, die kein Gegenargument, sondern ein weiteres Argument für eine geäußerte Meinung liefern, finden sich in allen videographierten Diskussionen. Sie werden ähnlich der kritisierenden Einwände häufig verbal durch formelhafte Redewendungen oder Phrasen, die einen direkten Bezug zu vorher Geäußertem herstellen, oder durch Unterbrechen des Vorredners eingeleitet. Jedoch stellen kritisierende Einwände den häufigsten Beweggrund für das Nichtausredenlassen anderer dar (siehe 6.2.2.4). Eine Art Zwischenstufe zwischen gar keiner Opposition und einem Einwand sind Einschränkungen, die mit einem „ja, aber“ eingeleitet werden, wie in Diskussion 3, Zeile 797 und die Buh-Rufe des Publikums in Diskussion 1, Zeilen 223-232, nachdem Herr Knutsen auf Nachfrage äußert, kein schlechtes Gewissen seiner Familie gegenüber zu haben, wenn er zwei Wochen durchgehend arbeitet. In der Klassendiskussion in Diskussion 2 entstehen kaum oppositionelle Argumentationssequenzen, die eine inhaltlich-sprachliche Verwobenheit zwischen den einzelnen Argumenten aufzeigen (siehe 6.2.2). Die

meisten Argumentationssequenzen in Diskussion 2 entsprechen daher dem Level 0 nach Clark / Sampson (2008). Auch in den anderen videographierten Diskussionen bleiben einige Argumentationssequenzen auf wenig oppositionellen Level stehen. So ist beispielsweise Diskussion 6, Zeilen 785-788 dem Level 1 nach Clark / Sampson (2008) zuzuordnen, da nur mit Behauptung und Gegenbehauptung argumentiert wird:

1WHH: =(ja aber durch) genetische VERÄNDERUNGEN wird der
reis (.) halt (.) gesünder.

1RB: aber damit schädige ich die UMWELT.

Mehrere Behauptungen und Gegenbehauptungen werden in einigen videographierten Diskussionen, wie in Level 2 nach Clark / Sampson (2008) beschrieben, zwar begründet, aber sie stellen keinen Einwand gegen die in der Behauptung erhobene These dar, sondern entsprechen einer anderen Sichtweise, die sich nicht auf das vorher geäußerte Argument bezieht. Ein Beispiel hierfür stammt aus der simulativen Klassendiskussion in Diskussion 9, Zeilen 177-226. Hier begründen die Befürworter die Einkind-Politik mit Nahrungs- und Platzmangel aufgrund der hohen Bevölkerungszahlen, während die Gegner als direkte Antwort darauf die Einschränkung des freien Willen der Einzelkinder anführen, der sich durch deren Aufgabe der Versorgung der Familie im Alter ergibt.

Sehr viele (begründete) Behauptungen oder Gegenbehauptungen werden gemäß Level 3 nach Clark / Sampson (2008) zumindest durch *einen* Einwand kritisiert, der die Argumentation weiterentwickelt. Das Beispiel aus Diskussion 2, Zeilen 183-197 zeigt, dass nicht alle Argumentationssequenzen dieser Diskussion unverwoben sind:

S5: ich würde auch eher das billige holz kaufen;
obwohl das teure holz ist zwar länger HALTbar,
aber ich kann mir auch zweimal ein BILLIGes kaufen,
(.)
das vielleicht nicht GANZ so lange hält,
aber dann trotzdem insgesamt BILLiger ist als das
teure.

L2: okay=

S5: =also das würde auch im preis,
auch wenn es (.) eben schneller verrottet;
würde das nichts ausmachen;
das heißt es bleibt auf jeden fall billiger.
also falls=
=äh weil sie sagten das andere hat BESSERE qualität.

Diese Einwände bezweifeln oder widerlegen die Gültigkeit oder Überzeugungskraft eines geäußerten Arguments, indem sie:

- auf das geäußerte Argument ein passendes Gegenargument formulieren, siehe oben Diskussion 2, Zeilen 183-197
- die Kehrseiten eines geäußerten Arguments anführen, wie in Diskussion 1, Zeilen 774-779:

S6: aber man kann ein großteil von hand machen;
 dann schafft man ARBEITSplätze,
 und hat man auch gleich=äh=zeitig kein ÖL verbraucht
 (.)für maschinen.

2HK: [aber man brauch EWIG für die produktion.]

- falsche Ausgangssituationen für eine Argumentation aufzeigen, wie in Diskussion 6, Zeilen 857-858:

S5: wir sind grad in INDIEN.
 is euch klar ja?

In den meisten videographierten Diskussionen finden sich nach den Maßstäben von Clark / Sampson (2008) auch hochqualitative oppositionelle Argumentationssequenzen der Level 4 und 5, in denen Argumente durch mehrere Einwände kritisiert werden. Diese Einwände stammen entweder von einer Person oder mehreren. So führt die Vertreterin des Umweltschutzes in Diskussion 3, Zeilen 728-731 gemäß Level 4 nach Clark / Sampson (2008) mehrere Gründe gegen den Vorschlag der Diskussionsleiterin an, die bestehenden Staudämme einfach zu verkleinern, bevor sie ihre Forderung stellt:

VU: naja der GRUNDwasserspiegel in der umgebung ist
 TROTZDEM hoch;
 die versALZung des bodens ist dann TROTZDEM hoch;
 und (---) also es sollten eher welche ABgebaut werden;
 anstatt sie KLEINER gemacht werden

Mehrere Einwände verschiedener Personen gemäß Level 4 nach Clark / Sampson (2008) bestehen gegen die Behauptung des Diskussionsleiters in Diskussion 5, Zeilen 757-796, die Sojakonzerne und Getreideindustrie seien Schuld am Bevölkerungswachstum in Städten und der dort wachsenden Armut. Eine Argumentationssequenz des Levels 5, in der auch Einwände gegen Begründungen für Behauptungen hervorgebracht werden, findet sich beispielsweise in Diskussion 4, Zeilen 80-117. Hier begründet Schüler 3 die Befürwortung des Flughafenbaus BER durch die Schaffung neuer Arbeitskräfte, während Schüler 4 die Gültigkeit dieser Begründung bestreitet, da durch die Schließung des Flughafens Tegel viele Arbeitsplätze verloren würden.

Entgegen der Befunde von Wolfensberger / Hofer/ Kyburz-Graber (2006, S. 40) ist der Großteil der Argumentationssequenzen in den meisten videographierten Diskussionen mindestens dem Level 3 nach Clark / Sampson (2008) zuzuordnen. Trotz der Instanzen, die unterhalb dieser Oppositionsstufe liegen, scheint die mangelnde Fähigkeit, Kritik an anderen Argumentationen zu üben, kein allgemeines Hauptproblem defizitärer Argumentationskompetenz zu sein,

sondern nur einzelne Schüler bzw. Diskussionsverläufe zu betreffen. Besonders in Bezug auf Letzteres ist darauf zu verweisen, dass beobachtete Schülerfähigkeiten in Diskussionen auch durch andere Faktoren beeinflusst sein können (siehe 2.3.2 / 2.3.3). Außerdem ist bereits erläutert worden, dass die Weiterentwicklung von Argumentationen nicht nur durch Kritik, sondern auch durch bestärkende ergänzende Äußerungen vorangetrieben wird. Hinsichtlich der Frage, inwieweit das Untersuchungsinstrument zur argumentativen Verwobenheit der Diskussionen von Clark / Sampson (2008) für die Analyse der videographierten Diskussionen geeignet ist, ist daher festzustellen, dass die inhaltlich-sprachliche Verwobenheit zwar nicht nur durch das Maß an Opposition ermittelt werden kann, dieses jedoch ein guter Indikator für sie ist. Schließlich sind die Diskussionen, in denen viele Schüleräußerungen mindestens dem Level 3 entsprechen, auch zuvor schon als inhaltlich-sprachlich verwoben beschrieben worden (siehe 6.2.2).

Schülerfähigkeiten auf geäußerte Kritik adäquat zu reagieren

Die inhaltlich-sprachliche Verwobenheit in den videographierten Diskussionen zeichnet sich auch durch die Reaktionen der kritisierten Schüler auf Einwände ihrer Mitschüler aus. In ihrer Reaktion zeigt sich nach Auffassung von Leitão (2000, S. 355 ff.) auch der Wissenszuwachs der kritisierten Schüler, so können gemeinsames kritisches Prüfen und Abwägen von multiperspektivischen Argumenten einen Wissenszuwachs hinsichtlich des diskutierten Sachverhalts bewirken, der bei einigen Schülern die ursprüngliche Position zum Diskussionsgegenstand verändert (siehe 2.2.5 / 2.3.1.1.1). Diesem Umstand stehen empirische Befunde gegenüber, wonach Schüler nur eingeschränkt kritisieren und adäquat auf Argumentationskritik reagieren können (siehe 2.2.1). Nachdem der erste Befund in dieser Untersuchung nicht oder nur bedingt bestätigt werden konnte, soll der zweite nun mithilfe des Untersuchungsinstruments von Leitão (2000) analysiert werden (siehe 2.3.1.1.1). Dabei belegen alle Instanzen, in denen die Schüler überhaupt nicht auf geäußerte Kritik reagieren, mangelnde Fähigkeiten zur Reaktion auf Argumentationskritik, die einem dem Schema hinzuzufügenden Level 0 entsprechen. Erst das Auftreten einer Reaktion auf Argumentationskritik und ihre Zuordnung in eine der vier den Wissenszuwachs beschreibenden Niveaustufen zeigt, inwieweit die Schüler durch Kritik dazulernen bzw. wie überzeugend sie ihre Argumentation rechtfertigen können. Dabei spricht Level 1 nach Leitão (2000) zwar für weniger Meinungsänderung durch Wissenszuwachs, jedoch für mehr Überzeugungskraft des kritisierten Schülers, während Level 2 bis 4 das Gegenteil aussagen und die Überzeugungskraft des kritisierenden Schülers hervorheben. Einschränkend für die Datenanalyse mithilfe Leitãos (2000) Niveaustufung wirken die Tatsachen, dass:

- a) eine grundsätzliche Meinungsänderung durch Wissenszuwachs nur in den Diskussionen 2 und 4 ermittelt werden kann, in denen die anfängliche Meinung zum Diskussionsgegenstand explizit erfragt und mit der Meinung im Anschluss an die Diskussion verglichen wird,
- b) die Schüler in den simulativen Diskussionen nicht ihre, sondern eine vorgegebene Meinung vertreten.

Deshalb kann sich in den meisten Diskussionen die Meinungsänderung nur auf einzelne Argumentationsstränge beziehen, deren Überzeugungskraft nach Kritik plötzlich befürwortet oder bemängelt wird.

Einhergehend mit den Befunden von Spiegel (1999, S. 36) zeigen sich in einigen videographierten Diskussionen keine oder ratlose Reaktionen der Schüler auf Einwände, die gegen die eigenen Argumente oder Vorschläge vorgebracht werden. Beispielsweise reagiert der zweite Vertreter der Welthungerhilfe in Diskussion 6 wiederholt auf einen Einwand mit der ratlosen Frage „Was soll man sonst machen?“. Während dies auch als selbsteinwendende Reaktion gewertet werden kann, bleibt in Diskussion 7, Zeilen 712-727 eine Reaktion erst ganz aus, bevor dem Einwand gemäß Leitões (2000) Level 4 zugestimmt wird:

2USO: ja genau.
bringen wir doch den (-) TREIBHAUSEffekt VORAN,
die polarkappen SCHMELZEN,
und der grundwasserspiegel STEIGT wieder.
<<ironisch>ganz einfach>.
(--)
oder wie stellen sie sich das vor?
(3.0)

2RI: mhm
ja.
((lacht))
<<lachend>kein KOMMENTAR>.

ES: ((lachen))

2RI: ja das wär halt (--) UNgünstig.

Einige Schüler können trotz Ratlosigkeit noch schlagfertig reagieren, um ihr Gesicht zu wahren, so etwa in Diskussion 5, Zeilen 1321-1330:

L5: wäre es nicht SINNVoller (---) von den EINnahmen,
die der SOJAanbau dem ähm (--) dem BUNDESstaat auch
bringt,
oder dem STADT auch bringt,
ähm GELD in: (--) ja SOZIALE projekte zu INVESTIEREN?
also ausreichend WOHNraum zu schaffen;
ausreichend ARBEITsplätze zu schaffen;
(--)
meinetwegen IM DIENSTleistungsbetrieb?

2PO: da laufen die VERHANDLUNGEN.

Im Datenmaterial finden sich weitere Reaktionen auf Argumentationskritik, die sich einer von Leitões (2000) Niveaustufen zuordnen lassen. Ein Beispiel für Level 1 nach Leitão (2000),

wonach ein Schüler die Kritik gegen seine Argumentation zu widerlegen versucht, stammt aus Diskussion 1, Zeilen 656-664:

1JO: [also ähm]
<<ff> wie haben auf FÜNF seiten NACHgeforscht,>
auf FÜNF INTERNETseiten,
(-)
und da stand ÜBERall GENAU dasselbe.
ich glaube kaum,
dass !ALLE! fünf seiten GENAU dasselbe schreiben,
wenn es dann auch noch UNfug ist.
also ich glaube wahrhaftig NICHT an ihre lügen.

Widerlegungen können wie in Diskussion 5, Zeilen 1533-1535 auch Lösungsvorschläge oder positive Aspekte eingewendeter Konsequenzen sein:

1SK: mit dem GELD,
was wir einbringen,
könnten wir auch SCHULEN bauen.

Ein Beispiel für Level 2 nach Leitão (2000) stammt aus Diskussion 3, Zeilen 251-255. Die eigene Position nicht verlassend, sondern vielmehr bestärkend stimmt hier die Vertreterin der Menschenrechte dem Einwand der türkischen Politikerin partiell zu:

TP: <<p>doch einige schon>

VM: aber so WENIGE,
dass das sich SO NEGATIV auf die bevölkerung aus-
wirkt,
dass (--) viele an der existenzMINIMUMgrenze (--)
sind.

Level 3 wird beispielsweise in Diskussion 6, Zeilen 876-877 erfüllt, wo der Vertreter des Internationalen Reisforschungsinstituts nach den zahlreichen Einwänden gegen genmanipulierten Reis und der Einsicht, dass Äpfel keine Lösung der Ernährungsfrage darstellen, seine ursprüngliche Forderung in eingeschränkter Form vorbringt:

IR: [na wir bauen einfach]=
=wir können doch den goldenen reis in BEGRENZTEN men-
gen anbauen.

Neben dem bereits genannten Beispiel aus Diskussion 7, Zeilen 712-727 stammt ein Beispiel für Level 4 nach Leitão (2000) aus Diskussion 4, Zeilen 503-548. In ihm erläutert Schüler 14 nach der ersten Diskussions- und der Informationsphase, welche Argumente ihn zum Umdenken hinsichtlich seiner Position zum Flughafenbau des BER gebracht haben.

Abschließend zeigt sich Wissenszuwachs in den videographierten Diskussionen aber nicht nur darin, inwieweit sich Meinungen zum Diskussionsgegenstand ändern (siehe 2.3.1.1.1). Daher ist es zur Feststellung der Schülerfähigkeiten, auf Kritik reagieren zu können, hilfreich, der Niveaustufung Leitãos (2000) ein Level 0 hinzuzufügen. Dieser Vorgehensweise folgend wider-

sprechen die Ergebnisse der Analyse den beobachteten Problemen der Schüler bei Spiegel (1999, S. 36), auf Argumentationskritik adäquat zu reagieren. So können neben Kritik ignorierenden oder akzeptierenden Fällen, in den videographierten Diskussionen zahlreiche Versuche von Schülern festgestellt werden, Einwände zu widerlegen oder unter ihrer Berücksichtigung, ihre Argumentation dennoch zu rechtfertigen. Derartiges ist bei Schülern aller Klassenstufen zu beobachten, sodass sich keine diesbezügliche Progression im Datenmaterial ablesen lässt. Im Vergleich wird unter Zwölftklässlern (siehe Diskussion 8) sogar weniger kritisiert und auf Argumentationskritik reagiert. Diese Beobachtung kann aber auch anderen die Diskussion negativ beeinflussenden Faktoren geschuldet sein (siehe Unterkapitel zu 6.2.1 und 6.2.2).

Schülerfähigkeiten bestehendes inhaltliches Wissen in Argumentationen einzubauen

Die Schülerfähigkeit, bestehendes inhaltliches Wissen in Argumentationen einzubauen, wird hinsichtlich des geographischen Wissens erst in 6.2.2.5 analysiert. Zunächst soll die Analyse aller Codierungen, die einen argumentativen Ansatz haben, zeigen, inwieweit die Argumente der Schüler auf dem von den Lehrkräften zur Verfügung gestellten Informationsmaterial, anderweitigen externen Informationsquellen oder subjektiven Theorien (siehe 2.3.1.1) basieren. Inhaltliches Wissen zum Diskussionsgegenstand zeigt sich in dieser Unterteilung besonders durch Bezug auf das Informationsmaterial, das die Lehrkräfte als für die Diskussion bedeutend erachten. Nicht alle Lehrkräfte stellen jedoch von sich aus Informationsmaterial zur Verfügung oder fordern dazu auf, wie im Beispiel der Arbeitsanweisung auf der Rollenkarte des Herrn Knutsen in Diskussion 1: „Findet weitere Argumente oder Beispiele für seine Position und notiert diese auf einem Stichpunktzettel.“, weitere externe Quellen als Argumentationsgrundlage zu nutzen. Die genaue externe Quelle kann in den meisten Schülerargumentationen nicht eruiert werden. Selten benennen die Schüler ihre Informationsquellen (z. B. Diskussion 5, Zeilen 701-705):

2WWF: und zwar haben WIR noch (-) ein (.) ja STATISTIK=
=mehr oder minder.
ähm dass für !EIN! ARBEITSplatz in der brasiliani-
schen SOJAindustrie st=statistisch !ELF! ARBEITSplät-
ze in der kleinb=bäuerlichen landwirtschaft VERLOREN
gehen;

Ist in einzelnen Argumentationen nicht eindeutig zu erkennen, ob sie entweder dem Informationsmaterial oder externen Quellen entstammen, werden sie subjektiven Theorien der Schüler zugeordnet, die größtenteils auf Erfahrung, Intuition oder Phantasie fußen (siehe 2.3.1.1). Derartige Argumentationen spiegeln weniger Wissen als Vermutungen zum Diskussionsgegenstand wider.

Die Wissensquellen werden in den videographierten Diskussionen neben der Formulierung von faktischen und normativen Argumenten (siehe 2.3.1.1) auch für Argumentationen genutzt, die keinem dieser beiden Muster, sondern eher den theoretischen Argumenten von Salmon / Zeitz (2000, S. 217) entsprechen. Sie sind nicht, wie von Bayer (1999, S. 51) gefordert, auf ihren

Wahrheitsgehalt überprüfbar und werden dennoch als Teil des gemeinsamen kulturellen Hintergrundes nicht hinterfragt. Derartige teils wissenschaftlichen Theorien entstammende Argumente werden im Folgenden als theoriegeleitet bezeichnet. Beispiele für diese drei inhaltlichen Argumentationsmuster aus den videographierten Diskussionen lauten:

- faktisches Argument aus Diskussion 9, Zeilen 663-666:

P4: also ich finde man sollte jungs und mädchen GLEICHberechtigten;
weil ähm (--) gerade=
=man BRAUCH ja auch MÄDCHEN um jetzt SCHWANGER zu werden;
und DIE müssen ja auch die KINDER ähm zur WELT bringen;

- theoriegeleitetes Argument aus Diskussion 8, Zeilen 151-162:

1VR: und ähm (--) DESHALB ist es SEHR wichtig,
dass wir äh die LÄNDLICHEN räume stärken;
(-)
weil URBAN (.) gibts nen (.) ZUWACHS zu verzeichnen;
und (--) DADURCH können wir dann eben (.) INNOVATIONSProzesse einleiten,
unterNEHMEN werden sich dort auch (-) ANsiedeln.
es gibt (.) ENERGIEversorgung durch WASSERkraftwerke möglich;
und das sind erst mal sehr wichtige PUNKTE.
ERNEUERbare energie durch was=wasserkraftwerke.
(-)
und ALLE können davon profitieren=

- normatives Argument aus Diskussion 3, Zeilen 138-141:

VM: als vertreter der menschenrechte sind wir (.) GEGEN
(.) dieses staudammprojekt;
(-)
äh weil auch dadurch SEHR viele MENschenrechte verletzt werden.

Die Analyse der Schülerargumentationen zeigt, dass entgegen der Annahme in Budke (2012a, S. 12) unabhängig vom Diskussionsthema normative wie faktische (und theoriegeleitete) Argumente in allen videographierten Diskussionen (teilweise sehr ausgeglichen) geäußert werden. In einigen Diskussionen unterscheidet sich die prozentuale Häufigkeit der inhaltlichen Argumentationsmuster dennoch beträchtlich (siehe Tab. 18). Weniger normativ werden die Themen „Tropenholzboykott“ (Diskussion 2), „Sojaanbau im Brasilianischen Regenwald“ (Diskussion 5) und „Goldene Revolution im Reisanbau“ (Diskussion 6) diskutiert. Dagegen wird das Südostanatolien-Projekt (Diskussion 3) stark normativ betrachtet. Besonders hoch ist die Zahl vor-

nehmlich theoriegeleiteter Argumente zu den Themen „Bohrinselbau“ (Diskussion 1), „Tropenholzboykott“ (Diskussion 2) und „Flughafenausbau“ (Diskussion 4). Die Schwankungen der prozentualen Verteilung der inhaltlichen Argumentationsmuster in den Diskussionen 6 und 7 zum gleichen Thema deuten darauf hin, dass das Thema für den inhaltlichen Diskussionsverlauf nicht entscheidend ist. Andere diskussionsbeeinflussende Faktoren, wie die Steuerung des Diskussionsleiters (siehe 2.3.3.1), können die inhaltliche Fokussierung auf bestimmte Sichtweisen bewirken. Des Weiteren beeinflussen die Lehrkräfte die unterschiedliche Beachtung inhaltlicher Argumentationsmuster bereits durch die Beschaffenheit der zur Verfügung gestellten Informationsmaterialien. So entstammen viele der normativen Argumente aus Diskussion 3 (62,5 Prozent) dem von der Lehrkraft zur Verfügung gestellten Informationsmaterial. Insofern hätten eine andere Materialzusammenstellung oder ein anderer Diskussionsleiter ein anderes Ergebnis hinsichtlich der prozentualen Verteilung der inhaltlichen Argumentationsmuster bewirken können.

Tab. 18: Prozentuale Verteilung inhaltlicher Argumentationsmuster in den videographierten Diskussionen

	faktisch	theoriegeleitet	normativ
Diskussion 1	28,6%	44,6%	26,8%
Diskussion 2	20,8%	62,5%	16,7%
Diskussion 3	29,1%	27,3%	43,6%
Diskussion 4	21,4%	47,6%	31,0%
Diskussion 5	42,7%	40,4%	16,9%
Diskussion 6	41,7%	43,7%	14,6%
Diskussion 7	40,0%	35,0%	25,0%
Diskussion 8	32,1%	39,3%	28,6%
Diskussion 9	33,3%	35,7%	31,0%

Quelle: Eigene Darstellung

Grundsätzlich stammen 36,2 Prozent der Argumente in den videographierten Diskussionen aus dem Informationsmaterial der Lehrkräfte. 30,2 Prozent der Argumente werden von den Schülern aus externen Informationsquellen bezogen. Subjektive Theorien sind der Ursprung für 33,6 Prozent der Argumente der Schüler. Die Schüler beziehen also ihre Argumente nur zu einem guten Drittel aus den Inhalten der zur Verfügung gestellten Informationsmaterialien und somit auf von den Lehrkräften vorausgesetztes inhaltliches Wissen. Dies entspricht den Befunden von Von Aufschnaiter et al. (2008, S. 114), wonach:

“In most of the cases students (initially) were found to refer to aspects they knew from other contexts (e.g. their own experiences, other science lessons, and television or media).”

Rechnet man externe Informationsquellen hinzu, werden immerhin zwei Drittel der Argumente mit inhaltlichem Wissen formuliert, das nicht nur als Vermutung aufgrund von Erfahrung, Intuition oder Phantasie existiert. Insofern können die im Theorieteil aufgeführten Probleme, beste-

hendes inhaltliches Wissen zum Diskussionsgegenstand in die Argumente einzubeziehen (siehe 2.2.1), nur in ungefähr einem Drittel der Schülerargumentationen bestätigt werden.

Vergleicht man die Bezugsquellen mit den inhaltlichen Argumentationsmustern (siehe Tab. 19) ist festzustellen, dass faktische Argumente kaum auf subjektiven Theorien, sondern mehrheitlich auf tatsächlichen Quellen basieren. Subjektive Theorien sind dagegen bei mehr als der Hälfte aller normativen Argumente die Bezugsquelle. Gleichsam stammt ca. ein Drittel aller normativen Argumente aus dem Datenmaterial. Dies unterstreicht die Intention einiger Lehrkräfte, neben einer faktischen Klärung des Diskussionsgegenstands eine zusätzliche normative Betrachtungsweise zu erwirken.

Tab. 19: Prozentuale Verteilung der Bezugsquellen inhaltlicher Argumentationsmuster

	faktisch	theoriegeleitet	normativ
Materialbezug	49,3%	27,9%	33,0 %
externe Quellen	43,4%	30,2%	13,8%
subjektive Theorien	7,3%	41,9%	53,2%

Quelle: Eigene Darstellung

Mit Blick auf die normativen Argumente, die auf subjektiven Theorien basieren, ist ein Ergebnis der Datenanalyse zu konstatieren, das die Befunde von Mittelstein Scheid / Hössler (2008, S. 152 f.) verifiziert. Dort werden Tendenzen jüngerer unerfahrener Schüler festgestellt, emotional-intuitiv und egozentrisch zu argumentieren. Auch in den videographierten Diskussionen stammen die in der Sek I formulierten Argumente häufig aus der Alltags- und Erfahrungswelt der Schüler. So bewerten einige Schüler in Diskussion 4 den Flughafenbau BER als betroffene Anwohner in Reinickendorf, die einen Mobilitätsverlust durch die infrastrukturelle Abkopplung hätten. In Diskussion 1 wird der Bohrinselbau aus Sicht eines Kindes beurteilt, dessen Eltern auswärts arbeiten und daher selten zu Hause seien. In Diskussion 9 wird die chinesische Bevölkerungspolitik aus Sicht eines Geschwisterkindes betrachtet, das durch den Verlust der Geschwister einen Schaden erleide. In Diskussion 5 wird ein persönlicher Bezug zum Soja durch die eigene vegetarische Lebensweise hergestellt. Dadurch versuchen die Schüler nicht zuletzt Probleme, die fern erscheinen, in einen Nahbezug zu bringen. Besonders die Diskussionen in der sechsten und siebten Klasse zeigen den altersimmanenten Ansatz, die Bedeutung der Familie in den Mittelpunkt zu stellen. Die Beispiele aus Klasse acht und zehn hingegen können einem persönlichen Drang zur Identitätsfindung im Jugendalter zugeordnet werden⁷⁴. Erst in den Diskussionen der Sek II überwiegen weniger emotional geprägte fachbezogene und rationale Argumentationen. Die Schüler argumentieren hier vornehmlich aus Rollensicht, ohne persönliche Einstellungen und Erfahrungen einfließen zu lassen. Jones (1997, S. 564) macht in seiner Untersuchung ähnliche Beobachtungen und begründet sie mit der Auffassung älterer Schüler, solche auf Erfahrung basierenden Argumente könnten als Zeichen von Ignoranz, Inkompetenz oder Unreife verstanden werden.

⁷⁴ vertiefend hierzu u. a. Siegler / DeLoache / Eisenberg 2011, S. 429 ff.

Schülerfähigkeiten die Relevanz von Argumentationen für den Kontext zu bestimmen

Die Analyse der Schülerfähigkeiten die Relevanz von Argumentationen für den Kontext zu bestimmen, müsste im engeren Sinne betrachtet, alle Argumente als irrelevant anführen, die keiner geographischen Sichtweise entstammen. Diesbezügliche Aussagen werden unter 6.2.2.5 getroffen. Für eine breitere Analyse des Datenmaterials werden jedoch nur argumentative Beiträge als irrelevant bezeichnet, die eine vernünftige Klärung der Diskussionsfrage behindern. Grundsätzlich finden sich im Datenmaterial nur wenige Fälle solch irrelevanter Argumentationen. Die meisten von ihnen sind bereits im Zusammenhang mit Verstößen gegen die Diskussionsregeln angeführt worden (siehe 6.2.2.3 und 6.2.2.4). Ein weiteres Beispiel aus Diskussion 9, Zeilen 637-646, in dem ein Schüler seinen ersten und – möglicherweise bezweckt durch die Reaktion der Mitschüler – einzigen Diskussionsbeitrag leistet, soll neben Lang Lang und dem zuvor als irrelevant bezeichneten Fall von Michael Jackson (siehe oben) für den harten Arbeitsalltag chinesischer Einzelkinder sprechen:

S9: =gabs nich mal irgendwie diese kleine KAISERIN?

ES: HÄ?

S9: gabs die nicht mal?
 die war so ganz klein,
 die war irgendwie (---) FÜNF oder SECHS,
 und die musste da schon dieses (-) REICH regieren.

ES: ((lachen))

Jedoch liegt dieser Fall geschichtlich weit zurück und ist zudem inkorrekt rezipiert (siehe Reaktion der Lehrerin, Zeilen 656-661). Neben dem sich in diesem Beispiel abzeichnenden Mitteilungsbedürfnis vermeintlich sachkundigen Wissens und mangelnder Ernsthaftigkeit (siehe 6.2.2.4) sind irrelevante Argumentationen auch auf eindeutige Wissenslücken zurückzuführen. So kann in Diskussion 5, Zeilen 1859-1870 der dritte Vertreter der Großfarmer auf die Nachfrage des Kleinbauern nur mit einer ausweichenden und irrelevanten Antwort reagieren:

1KB: haben sie den (.) BEISPIELE (-) für die (--) äh HUN-
 GERSnöte,
 die sie mit soja bekämpft haben?
 (8.0)

ES: ((lachen))

3GF: naja wenn die ähm (---) wenn die kleinbauern auf dem
 feld (--) äh dann ARBEITEN,
 könnten sie vielleicht von diesem=vom SOJA !LEBEN!
 und soja ist (---) äh sehr=
 =und wie schon gesagt,

oft sehr ()
((dreht sich zu ihren Gruppenmitgliedern um))

Ein weiterer Grund für irrelevante Argumentationen kann in einer mangelhaften Argumentationskompetenz liegen, gültige Argumente zu formulieren. So sind die aneinandergereihten und an sich relevanten Fakten in Diskussion 6, Zeilen 268-291 insofern belanglos, als dass aus ihrer Gesamtheit keine Position zum Goldenen Reisanbau ersichtlich wird. Diese Aufgabe wird erst durch die Zusammenfassung des Diskussionsleiters erfüllt (Diskussion 6, Zeilen 293-295):

M2: also umso mehr REIS ihr=mehr reis angebaut werden
kann,
äh (-) umso mehr (-) (produzieren) sie zum ESSEN.
also können die=ihre hungerprobleme vermindert werden=

Diese Reaktion zeigt, dass zu der Schülerfähigkeit die Relevanz von Argumentationen für den Kontext zu bestimmen, neben der eigenen Formulierung relevanter Schüleräußerungen auch das Erkennen irrelevanter Argumentationen anderer gehört. In einigen Fällen reagieren die Mitschüler (und Lehrkräfte) mit Lachen auf irrelevante Argumente, sodass die Vermutung nahe liegt, dass sie die Irrelevanz erkannt haben und sich darüber belustigen. In Diskussion 8, Zeilen 349-356 reagiert nur die Lehrkraft auf das irrelevante Argument zum Aufbau einer Salzindustrie (siehe oben). Dagegen werden die irrelevanten Argumente in Diskussion 6 teilweise von den Mitschülern kritisiert oder ad absurdum geführt (Zeilen 925-926):

2RB: ja aber woraus BESTEHT cola?
och aus !WASSER!

Doch nicht alle irrelevanten Argumente werden von den Mitschülern als solche erkannt, sondern ernstgenommen, so z. B. der Vorschlag in Diskussion 6, Zeilen 948-953, die Wasserproblematik in Indien mithilfe des Baikalsees zu lösen. Insofern zeigen sich im Datenmaterial einige Fälle, die auf die eingeschränkte Schülerfähigkeit einzelner hinweisen, die Relevanz von Argumentationen für den Kontext zu bestimmen (siehe 2.2.1). Dennoch ist der Großteil der Schülerargumentationen zumindest mit der hier vorgenommenen erweiterten Definition als diskussionsrelevant zu bezeichnen.

Schülerfähigkeiten über längere Zeit fokuskonstant zu argumentieren und einen Sachverhalt bis zu einer für alle Beteiligte befriedigenden Klärung zu diskutieren

Die Analyse der letzten beiden empirischen Befunde aus 2.2.1 verlangt eine Bestimmung dessen, was als „längerfristig fokuskonstant“ und „bis zur Befriedigung klärend“ bezeichnet werden kann. Beides legt nahe, dass der Diskussionsgegenstand oder ein bestimmter Argumentationsansatz solange diskutiert wird, bis keine Fragen mehr offen bleiben, alle freiwilligen Schülerbeiträge gehört sind und die Schüler nach Möglichkeit ein komplexeres Verständnis vom Thema entwickelt haben. Zeichen für geringe Fokuskonstanz und unbefriedigende Klärung wären demnach Diskussionsabbrüche bevor alle im vorhandenen Informationsmaterial enthaltenen

Argumente angeführt sind, thematische Abschweifungen durch irrelevante Argumentationen, die von der Klärung des Diskussionsgegenstandes ablenken (siehe oben), oder häufige Wechsel des aktuell diskutierten Argumentationsansatzes, sodass kein Argumentationsansatz bis zu seiner Klärung diskutiert wird. Solche Wechsel zeigen sich in den videographierten Diskussionen in den Eingangsstatements der Diskutanten in den simulativen Diskussionen und zu Beginn der Diskussionen 2 und 4 in den ersten Begründungen der Schüler für ihre Positionierungen in der vorangegangenen Abstimmung. Diese voneinander unabhängigen Argumentationsansätze wirken zu diesem Zeitpunkt jedoch nicht störend für die Klärung des Diskussionsgegenstandes, sondern eher förderlich, da sie eine erste Richtung und Menge der für eine Klärung notwendigen Argumentationsansätze vorgeben. Diskussionshemmend sind sie erst, wenn Schüler durch sie daran gehindert werden, sich mit einem aktuell diskussionsrelevanten Beitrag zu beteiligen. Hiervon zeugen die Instanzen im Datenmaterial, in denen die Schüler erst einen phrasenhaften Bezug zu weiter zurückliegenden Äußerungen herstellen müssen oder auf die Themenabschweifung verweisen, bevor sie ihren argumentativen Beitrag leisten (siehe Diskussion 3, Zeilen 349-352 in 6.2.2.4).

Besonders rege Diskussionen, wie Diskussion 1 und 4, werden wegen des Zeitmangels abgebrochen, bevor alle sich meldenden Schüler zu Wort gekommen sind. Auch in Diskussion 8 ist der generelle Zeitmangel als Einflussfaktor von außen verantwortlich für die frühzeitig abgebrochene Diskussion (siehe 6.2.2). In anderen Diskussionen können eventuelle weitere unberücksichtigte Schülermeldungen außerhalb des Kamerabildes im Datenmaterial nicht überprüft werden. Der Grund für den frühzeitigen Abbruch der simulativen Diskussion in Diskussion 9, ehe alle im Informationsmaterial enthaltenen Argumente diskutiert sind, liegt in der beobachteten Schwierigkeit der Schüler, fokuskonstant aus reiner Rollensicht zu diskutieren (siehe oben und 6.2.2.4). Dies führt zu einer intensiven Weiterführungsphase in Diskussion 9, in der bislang unberücksichtigte Argumente thematisiert werden (siehe 6.2.4). Die ausführliche Weiterführung aus persönlicher Sicht in Diskussion 3 (siehe 6.2.4) legt nahe, dass auch dieser Diskussionsgegenstand zum Zeitpunkt des Diskussionsschlusses noch nicht allseits befriedigend geklärt ist. Insofern finden sich im Datenmaterial einzelne Hinweise auf die Bestätigung der empirischen Befunde Spiegels (1999, S. 36), obgleich der Großteil der Argumentationsansätze trotz mancher kurzer thematischer Abschweifungen, die auch durch die Schüler bemerkt und korrigiert werden, gemäß der oben genannten Kriterien hinreichend diskutiert werden. Insofern stellen die Befunde keine generelle Bestätigung der beobachteten Schwierigkeiten der Schüler dar, über längere Zeit fokuskonstant und bis zu einer allseits befriedigenden Klärung zu diskutieren (ebd.).

6.2.2.4.2 Analyse der Zuhörfähigkeiten

Zuhören ist eine zentrale Dimension der Sprachfertigkeit (Imhof 2003, S. 9) und stellt eine Schlüsselfähigkeit für die Teilhabe an Diskussionen dar (Van Ments 1992, S. 99). Die Analyse der Zuhörfähigkeiten der Schüler und ihrer Unterstützung durch die Lehrkräfte in den videographierten Diskussionen bezieht sich auf vier wesentliche Aspekte (siehe 2.3.1.2):

1. Schülerfähigkeiten verschiedene für das Gelingen einer Diskussion bedeutungsvolle Zuhörarten zu zeigen,
2. Schülerfähigkeiten ihren Zuhörern das Zuhören zu erleichtern,
3. Zuhörfehler,
4. Lehrerfähigkeiten Zuhörfehler zu erkennen und zu korrigieren sowie durch Hilfestellungen das Zuhören der Schüler zu erleichtern.

Die Untersuchung einiger dieser Aspekte ist mitunter in den bisherigen Ausführungen zu den Gesprächsfähigkeiten der Schüler und der Förderung dieser durch die Lehrkräfte bereits impliziert. Im Folgenden sollen die diesbezüglichen Ergebnisse zusammengefasst und um detaillierte Betrachtungen ergänzt werden.

Schülerfähigkeiten verschiedene für das Gelingen einer Diskussion bedeutungsvolle Zuhörarten zu zeigen

Die für Diskussionen relevanten Zuhörarten unterscheiden sich je nach Grad der aktiven Gesprächsbeteiligung der Zuhörer (siehe 2.3.1.2). So kann zwischen vier diskussionsrelevanten Zuhörarten unterschieden werden, deren Beherrschung dementsprechend immer nur von einem bestimmten Teil der an einer Diskussion beteiligten Schüler verlangt wird und überprüfbar ist – verstehendes Zuhören, (inter)aktives Zuhören, kritisches Zuhören und rezeptives Zuhören.

Die Fähigkeit zum verstehenden Zuhören wird von allen Schülern in Diskussionen verlangt. Sie reicht von der akustischen Erfassung und kognitiven Speicherung der Informationen über das Begreifen und Zuordnen dieser Informationen zu bestehenden Wissensbeständen bis hin zur Bildung von Schlussfolgerungen aus den gehörten Informationen (Spiegel 2009, S. 191 ff.). In welchem Maße einzelne Schüler beim verstehenden Zuhören in der Lage sind, akustische Signale zu verarbeiten, ließe sich sicherlich aus Pre- und Post-Wissenstests ableiten, die den inhaltlichen Erkenntnisgewinn einer Diskussion zum Gegenstand haben. Da der Fokus des Erkenntnisinteresses jedoch auf der Ermittlung der Kommunikationskompetenz der Schüler in Unterrichtsdiskussionen liegt, erscheint eine unmittelbar in der Zuhörsituation ansetzende Analyse der Zuhörfähigkeiten angebrachter. Dabei gestaltet sich die Beurteilung der Fähigkeit zum verstehenden Zuhören bei den diskussionsbeteiligten Schülern einfacher als bei den Diskussionsunbeteiligten.

Verstehendes Zuhören äußert sich bei diskussionsunbeteiligten Schülern während der Diskussion nur durch Verstöße gegen das rezeptive Zuhören (siehe unten). So drückt sich z. B. in Diskussion 7, Zeilen 617-625 das verstehende Zuhören des Publikums in dem Moment durch Lachen aus, als der Sprecher seine Argumentation durch ironische Übertreibung möglicher gesundheitlicher Folgeschäden, etwa dem durch genmanipulierten Reis verursachten Wachstum zusätzlicher Körperteile, einfallsreich zu gestalten versucht (siehe 6.2.2.4.1). Nach Diskussionschluss geben metakommunikative Reflexionen über einzelne Diskussionsbeiträge bzw. Gesamtleistungen der Diskutanten und begründete Schülerpositionierungen zum Diskussionsgegenstand

Aufschluss über die Verarbeitungstiefe der gehörten Informationen. Jedoch zeigt die Analyse der Diskussionsauswertungen, dass solche Bewertungen selten stattfinden oder an eindeutigen Kriterien orientiert sind (siehe 6.2.3.1 / 2 und 6.2.4). In wenigen Fällen begründen diskussionsunbeteiligte Schüler ihre persönliche Meinung mit zuvor in der Diskussion gehörten Argumenten (z. B. Diskussion 3, Zeilen 1097-1117). Deren Nennung ist aber nicht zwangsläufig ein Resultat verstehenden Zuhörens, da sich die Schüler die Argumente während der Diskussionsvorbereitung selbst erarbeitet haben könnten (siehe 6.2.1.1). Insofern ist die Aussagekraft des Datenmaterials bezüglich der Frage, inwiefern diskussionsunbeteiligte Schüler verstehend zuhören, begrenzt. Die genannten Instanzen, in denen verstehendes Zuhören bei diskussionsunbeteiligten Schülern deutlich wird, lassen jedoch keine großen Unterschiede zu der diesbezüglichen Fähigkeit diskussionsbeteiligter Schüler vermuten.

Die Fähigkeit zum verstehenden Zuhören zeigt sich bei diskussionsbeteiligten Schülern in verbalen und nonverbalen Reaktionen, die gleichzeitig interaktives und / oder kritisches Zuhören implizieren. So wird der Grad der Verarbeitungstiefe von akustischen Signalen zum Beispiel in Äußerungen ausgedrückt, in denen Schüler Vorgängerbeiträgen entweder zustimmen oder widersprechen (Spiegel 2009, S. 194, siehe unten). Letzteres meint jegliche Form von Einwänden, die gleichzeitig kritisches Zuhören darstellen. Zustimmung kann einerseits durch bejahende Gesten oder Worte zu Beiträgen signalisiert werden (z. B. Diskussion 9, Zeilen 256-271):

P4: also ähm:: wenn:: da ganz viele äh menschen geboren
 werden,
 (--)
 da ähm SIE brauchen denn halt auch was zum ESSEN,
 und ähm das essen ist halt in PLASTIK verpackt,
 und das führt halt auch zu (-) GANZ viel AB=äh=abfall
 (-) und müll
 (--)
 und ja;
 und denn <<lachend>verschmutzt> halt die WELT.
 (---)

M: UMWELTVERSCHMUTZUNG also.

P4: genau.
 und denn (--) brauchen die halt natürlich auch mehr
 AUTOS;
 und (--) und DAS führt denn halt zu SEHR vielen
 ABgasen.

M: genau.

Andererseits zeigt sich Zustimmung auch in Informationen, die auf Vorgängerbeiträge bezogen sind und eine weiterführende oder unterstützende Funktion haben. In Diskussion 5, Zeilen 762-786 führt beispielsweise der erste Sprecher als Argument gegen die Ungerechtigkeit, mit der sich

die Kleinbauern beim kommerziellen Sojaanbau konfrontiert sehen, an, dass diese für den Verlust ihrer Ländereien entschädigt würden. Der zweite Sprecher wiederholt dieses Argument und nennt als Mittel der Entschädigung neue Arbeitsplätze. Der dritte Sprecher gibt Geld als weitere Entschädigungsform an und betont das verstehende Zuhören zusätzlich durch die Phrase (Diskussion 5, Zeile 785):

2GF: sondern (-) wie schon gesagt

Dies zeigt, dass der Sprecher das Gehörte zumindest im Kurzzeitgedächtnis gespeichert hat.

Deutlich wird verstehendes Zuhören auch in inhaltlichen Bezügen zu Vorgängerbeiträgen, die explizit angekündigt werden (z. B. Diskussion 5, Zeile 1431):

1WWF: noch mal zu dem (-) was die GROSSFARMER gesagt haben. Dadurch signalisiert der Zuhörer, welche akustischen Signale er im Sinne der höchsten Verarbeitungstiefe gehört hat. Solche Phrasen werden in allen videographierten Diskussionen häufig zur Einleitung zustimmender oder widersprechender Diskussionsbeiträge genutzt (siehe 6.2.2.4.1). Das erste Beispiel veranschaulicht noch eine andere Ausdrucksform verstehenden und gleichzeitig interaktiven Zuhörens – die Zusammenfassung des Gesagten mit eigenen Worten (Pabst-Weinschenk 1998, S. 127). Derartige Zuhörbekundungen werden vor allem von den Diskussionsleitern gegeben (siehe 6.2.2.3). Ebenfalls ein Zuhörersignal, das eher von den Diskussionsleitern ausgeht, sind nachfragende Vertiefungen von Diskussionsbeiträgen. Damit verdeutlicht der Diskussionsleiter, dass das Gehörte aus seiner Sicht nicht zur Klärung ausreicht (siehe 6.2.2.3). Manche dieser Nachfragen gehen auch von Diskutanten aus (z. B. Diskussion 5, Zeilen 653-658):

1GI: sie meinten ja vorhin,
 dass: die: GETREIDEhändler und der SOJAKONZERN die
 !KLEIN!BAUERN ruinieren;
 aber haben KEINE !BEISPIELE! dafür gebracht.
 und da wollte ich jetzt mal fragen (--) auf welche
 ART und weise <<p>sie das>?

Nachfragen im Sinne von Verständnisfragen können auch auf Lücken im verstehenden Zuhören hinweisen, deren Klärung gleichzeitig angestrebt wird. Sie zeigen, dass der Zuhörer Probleme dabei hat, den Inhalt einer Äußerung zu deuten (siehe 6.2.2.3 / 4). Allerdings gilt das Vorkommen dieser Fragen nicht per se als Fähigkeitsmangel des Zuhörers, da Verständnisprobleme auch Ursachen außerhalb seines Einflussbereichs haben können. So können Sprecher durch ihre Ausdrucksweise das Verständnis erschweren (siehe unten, Spiegel 2009, S. 199 f.). Nebengeräusche können bereits vom einfachen verstehenden Zuhören ablenken (Imhof 2003, S. 30). Diese werden in Diskussion 5 beispielsweise durch die Probe des Schulblasorchesters auf dem Schulhof produziert. Meist stammen Nebengeräusche jedoch von kurzen Gesprächen der Schüler untereinander (siehe unten). Bei einigen Verständnisfragen scheint der Ursprung für das mangelhafte verstehende Zuhören jedoch im aktuellen Schülerwissen begründet. Beispielsweise muss Schüler 2 in Diskussion 1, Zeilen 91-93 nach der Bedeutung des Begriffs „Bevölkerungsexplosion“ fragen, um die Inhalte der Aussagen von Lehrerin 9 richtig deuten zu können (siehe 6.2.1.1 /

2.3.1.2). Solche Verständnisfragen werden von den Schülern während der videographierten Diskussionen allerdings selten gestellt (siehe 6.2.2.4). Echte Fehler beim verstehenden Zuhören sind in den videographierten Diskussionen kaum festzustellen (siehe unten). Einige Fehler äußern sich in irrelevanten Antworten auf gestellte Fragen. So folgt die Vertreterin der Umweltverbände in Diskussion 8, Zeilen 489-512 nicht der mit seiner Aussage intendierten Aufforderung von Lehrer 8, den monokulturellen Mangoanbau aus ökologischer Sicht zu bewerten, sondern begründet die Notwendigkeit zur Diversifizierung der Anbauprodukte mit Profitmöglichkeiten für Kleinbauern. Die Schülerin kann die gehörten akustischen Signale offensichtlich keinen Wissensbeständen zuordnen, aus denen sie den monokulturellen Mangoanbau als ökologisch bedenklich darstellen könnte.

Grundsätzlich zeigt ein Häufigkeitsvergleich von Bekundungen verstehenden Zuhörens in all den hier aufgezeigten Facetten und Problemen bzw. von Fehlern bezüglich dieser Zuhörart, dass die (diskussionsbeteiligten) Schüler mehrheitlich über die Fähigkeit zum verstehenden Zuhören der höchsten Verarbeitungstiefe verfügen. Vermutlich liegt dies vor allem an den direkten oder indirekten Diskussionsvorbereitungen, welche durch die Bereitstellung von inhaltlichem Wissen eine entscheidende Voraussetzung für verstehendes Zuhören bilden (Spiegel 2009, S. 193). So ist in der für Zuhörfehler beispielhaft herangezogenen Diskussion 8 die inhaltliche Vorbereitungszeit als zu kurz beschrieben worden, um tiefgründige Informationen beispielsweise zu ökologischen Auswirkungen von Monokulturen erarbeiten zu können (siehe 4.2.1.1). Bezüglich der Bekundungen verstehenden Zuhörens ist festzuhalten, dass jene Zuhörsignale, die gleichzeitig (inter)aktives Zuhören bedeuten, häufiger auftreten als diejenigen, die ebenfalls kritisches Zuhören implizieren.

Signale (inter)aktiven Zuhörens sind in allen videographierten Diskussionen in großer Zahl vertreten. Die Fähigkeit der diskussionsbeteiligten Schüler den Verlauf der videographierten Diskussionen mithilfe des (inter)aktiven Zuhörens zu steuern, zeigt sich in der bisherigen Analyse in zustimmenden oder widersprechenden Einwürfen, Nachfragen, Zusammenfassungen und Bezügen zu vorherigen Äußerungen (siehe oben). Darüber hinaus signalisieren Interjektionen, Hilfestellungen bei Formulierungsproblemen, *Turn*übernahmeversuche sowie interessierte und Akzeptanz bekundende Mimik und Gestik gesprächssteuerndes Zuhören (Spiegel 2009, S. 194, Vogt 2007, S. 118, Imhof 2003, S. 39, Pabst-Weinschenk 1998, S. 127). Für diese Zuhörsignale finden sich in den videographierten Diskussionen etliche Beispiele. Gesprächssteuernde Interjektionen wie „mh“ oder „aha“, die neutrale Aufmerksamkeit bekunden, werden fast ausschließlich von den Diskussionsleitern verwendet (siehe 6.2.2.3). Dies erklärt sich dadurch, dass diese Interjektionen entweder Reaktionen auf Fragebeantwortungen oder Überleitungen zum nächsten Sprecher darstellen. Das Stellen von Fragen und die Gesprächsorganisation obliegen in den videographierten Diskussionen schließlich meist den Diskussionsleitern (siehe 6.2.2.3 / 4). Eins der wenigen Beispiele, in denen auch Diskutanten von solchen Interjektionen Gebrauch machen, findet sich in Diskussion 3, Zeilen 257-264:

TW: und an WEN wenden sie sich denn um entschädigungen (-
--) zu FORDERN?

- VM: na SIE müssen denen äh=ENTGEGENbringen.
(1.0)
sie haben ihnen die HÄUSER genommen,
und äh=müssen ihnen !JETZT! dafür etwas NEUES bieten.
(3.0)
- TW: mhm

Allerdings ist „mhm“ hier als ausweichende Reaktion des Vertreters der türkischen Wirtschaft zu werten, dem trotz kurzer Bedenkzeit kein passendes Gegenargument für den Vorwurf der Menschenrechtsvertreterin einfällt.

Hilfestellungen bei Formulierungsschwierigkeiten werden in den videographierten Diskussionen nur vereinzelt gegeben, z. B. in Diskussion 7, Zeilen 578-583 (siehe 6.2.2.4):

- C3: und dann (--) <<lachend>wär=äh=wär würde ja SPÄTER
die welt von chinesen KOMPLETT>=

- C1: =<<p>übervölkert>

- C3: übervölkert werden.

Dies erklärt sich vermutlich durch die komplexe Zuhörsituation in Diskussionen, die von den Schülern gleichzeitig verlangt, Redebeiträge zu verstehen, eigene Reaktionen darauf vorzubereiten und gesprächssteuernd zu agieren (Imhof 2003, S. 30). Das Antizipieren von Aussageintentionen bei Formulierungsschwierigkeiten des Sprechers kann daher nur von wenigen Schülern als weitere Zuhöraufgabe erfüllt werden. Der hilfestellende Schüler im Beispiel stammt aus derselben Diskussionsvorbereitungsgruppe wie der Sprecher, sodass er durch die gemeinsame Informationsgrundlage wahrscheinlich leichter die Aussageintention des Sprechers erraten kann.

Die Analyse zur Einhaltung von Diskussionsregeln zeigt in allen videographierten Diskussionen gegenseitiges Unterbrechen als häufigsten Regelverstoß (siehe 6.2.2.4). Diese *Turnübernahmeversuche* sind in den meisten Fällen ein Signal aufmerksamen gesprächssteuernden Zuhörens, z. B. in Diskussion 1, Zeilen 1114-1121:

- 2PE: aber (.) etwas gegen die WINDenergie;
die wird ja auch immer wieder in mee:ren gebaut.
(-)
diese WINDparks.
und die schädigen dann AUCH die vögel,
[wenn die einmal da]

- 2JO: [aber nicht unser] SONNENblumenöl.

Die zweite Frau Johansson nutzt die Gelegenheit, um die Diskussion von der Kritik an der Windenergie erneut auf den von ihr selbst favorisierten Energieträger zu lenken. Einige Unterbrechungen weisen dagegen auf unaufmerksames Zuhören hin. Sie gehen vom nicht beteiligten Diskussionspublikum aus und sind daher auch als Verstoß gegen rezeptives Zuhören zu werten

(siehe unten). Dabei handelt es sich um Situationen, in denen einige Schüler im Publikum Nebengespräche führen, die sie vom Zuhören abhalten (z. B. Diskussion 9, Zeilen 489-496):

S6: [also jetzt war auch=
=ähm man hat ja denn auch gesehen,
dass viel mehr JUNGS so GEBOREN (.) wurden;
anstatt mädchen]

ES: [((reden untereinander und hören nicht zu))]

L9: [die anderen hören ZU.]

Interessierte und Akzeptanz bekundende Mimiken und Gestiken der Schüler beherrschen die Bilder der videographierten Diskussionen. Soweit ersichtlich versuchen alle im Kamerabild eingefangenen Schüler, ihre Körperhaltung oder zumindest ihre Blickrichtung so oft wie möglich dem jeweiligen Sprecher zuzuwenden. Besonders deutlich wird dies in Diskussion 4, in der die hintereinander aufgereichte Sitzordnung einen uneingeschränkten Blickkontakt zwischen den Diskussionsteilnehmern verhindert (siehe 6.2.2.2). Dort drehen sich Schüler 3 und 4 oft um, vermutlich um die Aussagen der hinter ihnen sitzenden Sprecher besser verfolgen zu können. Bei den Diskussionsleitern ist das Öffnen ein Kopfnicken nach und während Diskussionsbeiträgen einzelner Schüler zu erkennen, das nicht immer eindeutig als Zeichen der Zustimmung, Signal verstehenden Zuhörens oder nonverbale Form der Rederechtvergabe einzuordnen ist.

Alle bisher beschriebenen Signale zusammengekommen, lassen schlussfolgern, dass bei den diskussionsbeteiligten Schülern zumindest das Bemühen (inter)aktives Zuhören zu demonstrieren, festzustellen ist. Allerdings sind diese Bemühungen in den videographierten Diskussionen und bei den einzelnen Diskutanten unterschiedlich ausgeprägt. Dies führt dazu, dass die inhaltlich-sprachliche Verwobenheit in den videographierten Diskussionen unterschiedlich zu bewerten ist (siehe 6.2.2). Dabei variiert selbst in inhaltlich-sprachlich stark verwobenen Diskussionen die Anzahl und Form (inter)aktiver Zuhörsignale einzelner Diskutanten. So reagiert beispielsweise in Diskussion 3 die dem Diskussionsgeschehen stets körpersprachlich zugewandte Vertreterin des Umweltschutzes nur auf Fragen, ehe sie am Ende der Diskussion einmalig das Rederecht von sich aus einfordert, um ihre bisher ungenannten Argumente anbringen zu können (Diskussion 3, Zeile 684):

VU: darf ich noch was fragen?

Im Gegensatz dazu geht in derselben Diskussion die Vertreterin des Auslandes viel offensiver vor und versucht den Verlauf durch (inter)aktive Zuhörsignale zu steuern. Mehrfach beeinflusst sie durch zustimmende, einwendende, nachfragende oder zum Thema zurückführende Einwurfe die Diskussionsrichtung.

Kritisches Zuhören zeigt sich in der Argumentationsanalyse bereits hinsichtlich der Schülerfähigkeit, Argumentationen durch kritische Reflektionen weiterentwickeln zu können (siehe 6.2.2.4.1). Schließlich beinhaltet kritisches Zuhören, Einwände hervorzubringen, die die Glaubwürdigkeit, Argumentationsstärke, Argumentationsstruktur sowie Überredungs- und Beeinflus-

sungsstrategien des Sprechers kritisieren (Imhof 2003, S. 41 f.). Diese Fähigkeit stellt komplexe Anforderungen an die Schüler und ist daher als schwierigste Zuhörfähigkeit in Diskussionen zu bezeichnen (siehe 2.3.1.2). Im Interview deutet Lehrer 8 einige Schwierigkeiten bei jüngeren Schülern an, diese Zuhörfähigkeit zu zeigen, und führt dies auf mangelndes Training zurück:

„In jüngeren Klassen erscheint es mir in einigen Klassen jedenfalls so, dass die Schüler [...] nicht genügend darin trainiert sind, sich gegenseitig zuzuhören und darauf einzugehen. Diese Informationen, die von anderen Schülern kommen, mit zu verarbeiten und umzusetzen“ (Zitat Lehrer 8).

Tatsächlich treten kritische Einwände, die gleichzeitig kritisches Zuhören signalisieren, in den videographierten Diskussionen mit unterschiedlicher Häufigkeit auf (siehe 6.2.2.4.1). Besonders wenige gibt es in Diskussion 2. Defizite beim kritischen Zuhören sind wie bei der Argumentationsfähigkeit also eher ein Problem einzelner Schüler oder Diskussionsverläufe (siehe 6.2.2.4.1). Ein auf die Schülerschaft verallgemeinerbares Ergebnis betrifft dagegen die Art des kritischen Einwandes. Inhaltlich beziehen sich die Einwände eher auf die Glaubwürdigkeit (z. B. Diskussion 1, Zeilen 649-650):

1PE: weil das was sie erzählt haben=
=ist VÖLLIGER blödsinn.

und auf die Argumentationsstärke (z. B. Diskussion 4, Zeile 163):

S6: das heißt (-) das finde ich ist wirklich KEIN sehr
GUTER grund.

als auf die Argumentationsstruktur und -strategien (z. B. Diskussion 5, Zeile 656):

1GI: aber haben KEINE !BEISPIELE! dafür gebracht.

So werden die in den videographierten Diskussionen durchaus anzutreffenden logischen Argumentationsfehler und Überzeugungstaktiken kaum kritisiert (siehe 6.2.2.4.1). Insofern zeigen Schüler mehrheitlich Defizite in der Realisierung einzelner Aufgabenbereiche kritischen Zuhörens. Begründet werden kann dieser Befund mit dem diesbezüglichen Schülerwissen. So ermöglichen die zumeist in der Diskussionsvorbereitung erworbenen Kenntnisse den Schülern, vornehmlich inhaltliche statt logische Argumentationsfehler herauszuhören. Die ebenfalls dem kritischen Zuhören zuzuordnende Aufgabe, Diskrepanzen zwischen verbalen Äußerungen und nonverbalem Verhalten zu entlarven (siehe 2.3.1.2), lässt sich anhand der Videoaufnahmen nicht untersuchen. Entweder werden solche Widersprüche wie verneinende Äußerungen, die durch Kopfnicken begleitet werden, vom Kamerabild nicht eingefangen oder von den im Videomaterial ersichtlichen Personen nicht produziert.

Die Fähigkeit zum rezeptiven Zuhören wird in den videographierten Diskussionen von denjenigen Schülern verlangt, die sich in einer unbeteiligten Beobachterrolle befinden. So verzichten in allen videographierten Diskussionen manche Schüler auf eine verbale Beteiligung. Konkret beinhaltet rezeptives Zuhören, dem Geschehen ohne Unterbrechung folgen, eigene spontane Reaktionen kontrollieren, ein Gefühl der Aufmerksamkeit, z. B. durch die aktive Zuhwendung mit kleinen Gesten vermitteln sowie die beabsichtigte Intention des Sprechers erfassen und dabei Pausen ertragen zu können (Potthoff et al. 1995, S. 97). Da der Fokus der Kamera stets

dem Diskussionsgeschehen folgt (siehe 6.1), ist das Verhalten der Schüler, die nicht unmittelbar an der Diskussion beteiligt sind, nicht immer im Bild ersichtlich. Insofern lassen sich nur Aussagen über diejenigen Schüler treffen, deren Zuhörverhalten mithilfe der Kamera und Transkripte aufgezeichnet ist. Dabei deutet die den Diskutanten meist zugewandte Körperhaltung und Blickrichtung der Schüler darauf hin, dass sie dem Diskussionsgeschehen aufmerksam oder zumindest nicht störend folgen. Im überwiegenden Teil der videographierten Diskussionen verhalten sich die diskussionsunbeteiligten Schüler ruhig. Dies gilt selbst für längere Gesprächspausen von bis zu 20 Sekunden, wie in Diskussion 7 (siehe 6.2.2.2). Eine Schüleräußerung in der anschließenden Auswertungsphase zeigt, dass einige Schüler diese Ruhe selbst auffällig finden (Diskussion 7, Zeilen 1467-1468):

1RB: NA als wir diskutiert haben.
 das war so leise.

Aufmerksamkeit spiegelt sich auch in spontanen Reaktionen wie Gesprächen untereinander (z. B. Diskussion 2, Zeilen 214-223), Lachen (z. B. Diskussion 7, Zeilen 617-625), Einwürfen einzelner Schüler (z. B. Diskussion 6, Zeilen 704-708) oder Buh-Rufen (z. B. Diskussion 1, Zeilen 223-232) wider, mit denen die Schüler einzelne Diskussionsbeiträge bewerten. Sie signalisieren gleichzeitig verstehendes, interaktives und kritisches Zuhören des Publikums (siehe oben). Die spontanen Reaktionen widersprechen jedoch den geforderten Fähigkeiten des rezeptiven Zuhörens und führen zu Unterbrechungen des Diskussionsgeschehens. Diese Unterbrechungen können teilweise nur durch den Eingriff der Diskussionsleiter behoben werden (z. B. Diskussion 2, Zeilen 153-161) (siehe 6.2.2.3):

ES: ((murmeln untereinander))

L2: sch
 <<f>NICHT UNTEReinander;
 wir wollen jetzt MITeinander sprechen.>
 (-)
 also wer was dazu sagen möchte meldet sich.
 (-)
 k du warst dran?

Nicht alle dieser Nebengespräche sind auf das aktuelle Diskussionsgeschehen bezogen (siehe oben). Ungeachtet des Ursprungs sind spontane Reaktionen auf Diskussionsbeiträge als Einschränkung der rezeptiven Zuhörfähigkeit der Schüler zu werten. Solch spontane Reaktionen treten in den videographierten Diskussionen unterschiedlich häufig und verschiedenartig auf. Während in Diskussion 3, 5 und 7 die Schüler nur selten reagieren und wenn, dann mit Lachen, das kurz darauf von sich aus wieder eingestellt wird, reagieren in Diskussion 6 einzelne Schüler im Publikum häufig und dabei teilweise mit als persönlicher Angriff zu wertenden Einwürfen und Nebengesprächen auf Diskussionsbeiträge (siehe 6.2.2.4). Dies unterstützt die Einschätzung dieser Diskussion als Konfrontationsdiskussion (siehe 6.2). Insofern betreffen die Schwierigkeiten beim rezeptiven Zuhören ebenfalls eher einzelne Klassen oder Schüler. Grundsätzlich zeugen

die Videoaufnahmen und Transkripte jedoch von einer aufmerksamen und konzentrierten Zuhörerschaft. Um die Kommunikationskompetenz zu fördern, sollten die spontanen Reaktionen auf Diskussionsbeiträge jedoch zum Anlass genommen werden, mit allen Schülern in der Diskussionsauswertung (siehe 6.2.3.2) oder in Zuhörtrainings (siehe 2.3.1.2) die Verhaltensfehler, die sich in der Zuhörsituation gezeigt haben, zu analysieren und das korrekte Verhalten in bestimmten Zuhörsituationen zu üben.

Zusammenfassend signalisiert das Gros der Schüler durch sein verbales und nonverbales Verhalten Aufmerksamkeit und das Bemühen, den videographierten Diskussionen inhaltlich zu folgen oder selbige voranzutreiben. Vermutlich ist diese Aufmerksamkeit besonders mit einer grundsätzlich gesteigerten Motivation zur Durchführung und Teilnahme an dieser seltenen Unterrichtsform zu erklären (siehe 2.2.5 / 5.3). Zumindest impliziert dies eine Äußerung eines Schülers in Diskussion 7, Zeilen 967-972:

S4: also ich fand äh,
 dass es SPASS gemacht hat;
 und ach dass wir mal was ANDERES gemacht haben.
 und so-
 (---)
 ja und auch zu DISKUTIEREN;

Gleichzeitig ist die Seltenheit von Diskussionen wohlmöglich auch ein Grund für die festgestellten Schwierigkeiten bei komplexen Zuhöraufgaben wie dem kritischen Zuhören. Übung und Kenntnis scheinen bei den meisten Schülern bezüglich Argumentationspraktiken und Zuhöraufgaben nicht auszureichen, um logische Argumentationsfehler und Überzeugungstaktiken beim Zuhörprozess aufzudecken.

Schülerfähigkeiten den Zuhörern das Zuhören zu erleichtern

Ein wesentlicher Einflussfaktor für erfolgreiches Zuhören ist die Sprecherfähigkeit, das Zuhören durch geeignete Mittel zu erleichtern (Spiegel 2009, S. 199 f.). Gemeint sind damit Gesprächsfähigkeiten, die eine Anpassung an Interessen und Fähigkeiten der Zuhörer bedeuten. Obgleich diese Fähigkeiten mitunter bereits betrachtet wurden (siehe 6.2.2.4), sollen die diesbezüglichen Ergebnisse im Folgenden noch einmal mit dem von Spiegel (ebd.) formulierten zuhörerförderlichen Sprecherverhalten in Beziehung gesetzt sowie weitere Fähigkeiten analysiert werden (siehe 2.3.1.2).

Verstehendes Zuhören wird besonders durch wenig abstrakt verbalisierte Inhalte erleichtert (ebd.). In der Argumentationsanalyse ist deutlich geworden, dass viele Diskutanten ihre Argumente mit anschaulichen Beispielen belegen und damit dieser Forderung nachkommen (siehe 6.2.2.4.1, Spiegel 2003, S. 121). Nur selten nutzen die Sprecher zudem Fachbegriffe oder Fremdwörter, deren Bedeutungsklärung nachträglich eingefordert werden muss (siehe unten). Gelegentlich erläutern die Schüler sogar von sich aus das genutzte Vokabular wie im Beispiel der Definition des Euphrat als grenzüberschreitendes oder internationales Gewässer in Diskussi-

on 3, Zeilen 271-300 (siehe 6.2.2.4.1). Nur in Einzelfällen werden Argumentationen so verschachtelt formuliert, dass das Verständnis der aneinandergereihten Vielzahl von Informationen für die Zuhörer erschwert wird. Ein Beispiel hierfür ist das fortlaufende Argument von Schüler 5 in Diskussion 2, Zeilen 130-151 (siehe 6.2.2.4.1). Die Anschauungsmaterialien, die in Diskussion 1 und 5 zum Einsatz kommen, können als unterstützende Visualisierungen der Argumentationen auch das verstehende Zuhören erleichtern (siehe 6.2.2.2 / 4, Spiegel 2009, S. 199 f.). Die Analyse der Körpersprache der Sprecher in den Videoaufnahmen zeigt zudem keine Widersprüche zwischen den verbalen und nonverbalen Äußerungen der Diskutanten, die das verstehende Zuhören behindern könnten (siehe oben). Viele Sprecher nutzen Intonation und Lautstärke, um die Zuhörer auf Aspekte, die sie selbst für wichtig erachten, aufmerksam zu machen (z. B. Diskussion 3, Zeilen 284-286, siehe 6.2.2.4):

TP: JA.
also für uns ist das GANZ KLAR !KEIN! internationales
gewässer,
sondern wir bezeichnen das als !GRENZ!überschreit-
endes gewässer.

Dagegen finden sich im Datenmaterial kaum Beispiele für die anderen von Spiegel (ebd.) beschriebenen Sprecherverhaltensweisen, mit denen die Diskutanten das Zuhören vereinfachen könnten. So werden Inhalte nicht durch Schlüsselwörter vorbereitet. Dabei zeigt das Beispiel der treffenden Zusammenfassung einer Äußerung mit dem Begriff „Umweltverschmutzung“ in Diskussion 9, Zeilen 256-271 (siehe oben), dass solche Schlüsselwörter manchmal offenkundig existieren. Nur wenige Schüler strukturieren ihre Äußerungen mit Konjunktionen wie „entweder... oder...“ bzw. „einerseits..., andererseits...“, die den Zuhörern signalisieren, dass sich die Äußerung auf mehrere Aspekte eines Sachverhalts beziehen wird (z. B. Diskussion 5, Zeilen 209-213):

1PO: und: wir: sind: einerseits FÜR: den sojaanbau und an-
dererseits GEGEN den sojaanbau,
(---)
da ja der sojaanbau die:: (--) WIRTSchaft auf der
welt fördert,
aber auch den regenwald zerstört.

Demgegenüber kündigen viele Schüler die Beispielhaftigkeit ihrer Aussage mit „beispielsweise“ oder „zum Beispiel“ an (siehe 6.2.2.4.1).

Die Vielzahl der meist kurzen Sprechpausen der Diskutanten in allen videographierten Diskussionen ist nicht als Hilfestellung für die Zuhörer zu verstehen. Schließlich sind die meisten weniger als eine Sekunde dauernden Sprechpausen zu kurz, um als Aktivierungspausen den Zuhörenden Zeit für die kognitive Verarbeitung des Gehörten zu geben. Die Pausen werden zudem an für ein Gesamtverständnis der Aussage ungeeigneten Stellen gesetzt. Vielmehr treten sie besonders bei Wortfindungsschwierigkeiten oder als Bedenkzeit für die Formulierung der eigenen Argumentation auf (z. B. Diskussion 4, Zeilen 129-140):

S5: und dann denke ich auch ähm,
dass ähm MEHRERE flughafen den VORTEIL hätten,
dass (---) ähm wenn GÜTER ANtransportiert werden,
und sich firmen zum beispiel im norden nie=im NORDEN
von berlin niedergelassen haben,
dass die dann ne bessere (.) ANbindung hätten.
weil (-) die GÜTER erstmal vom süden wieder in den
NORDEN zurück, kostet ja dann auch wieder was.
(---)
da müsste man (-) ja wieder nen (.) LKW mieten oder
so;
oder überhaupt HABEN;
um es dann halt in den norden noch mal (---) zu (-)
transportieren.

Anders verhält es sich mit den Gesprächspausen, die von diskussionsleitenden Schülern zugelassen werden, um den Diskutanten Zeit für Reaktionen auf Fragen und Diskussionsbeiträge zu geben (siehe unten, z. B. Diskussion 6, Zeilen 433-435):

M2: was meinen sie zu den anderen gruppen?
(7.0)

IR: na (---) wir sind FüR den reis.

Die Analyse der Sprecherfähigkeit, Äußerungen an den Interessen und Fähigkeiten der Zuhörer zu orientieren, zeigt, dass viele Schüler in den videographierten Diskussionen bereits einige der Verhaltensweisen nutzen, die diesbezüglich von Spiegel (2009, S. 199 f.) als geeignet beschrieben werden. Selten stoßen Schüler direkt gegen einzelne dieser Sprecherverhaltensweisen. Dennoch bedient sich kein Diskutant dem ganzen Repertoire an möglichen zuhörförderlichen Maßnahmen. Offen bleibt, ob dies aus Unkenntnis oder freiem Willen geschieht. Eine Kenntnisquelle könnte das Sprecherverhalten der jeweiligen Lehrkraft sein, die als Vorbild in den Diskussionen selbst unterschiedliche zuhörförderliche Sprecherverhaltensweisen zeigt und einfordert oder Verstöße gegen solche korrigiert. Bevor derartiges Lehrerverhalten in den videographierten Diskussionen analysiert wird, sollen weitere Zuhörfehler aufgedeckt werden, durch deren Korrektur die Lehrkräfte die Kommunikationskompetenz der Schüler fördern können.

Zuhörfehler

Einige Zuhörfehler zeigen sich bereits in der bisherigen Datenanalyse. So können bei einigen Schülern Aufmerksamkeitsdefizite beim verstehenden und rezeptiven Zuhören festgestellt werden (siehe oben, Potthoff et al. 1995, S. 98). Weitere Fehler beim verstehenden Zuhören lassen sich auf mangelndes Schülerwissen oder begrenzte Sprecherfähigkeiten zurückführen. Im Gegensatz zu den Anforderungen des rezeptiven Zuhörens reagieren einige Zuhörer spontan auf einzelne Diskussionsbeiträge. Hinsichtlich des kritischen Zuhörens zeigen die Schüler mehrheitlich Schwächen logische Argumentationsfehler und Überzeugungstaktiken aufzudecken. Im Fol-

genden soll überprüft werden, inwieweit dieser Liste weitere Zuhörfehler in Form von Pseudo-Zuhören, Fehlinterpretationen verbaler, nonverbaler oder parasprachlicher Signale verursacht durch Gruppendenken, Ab- bzw. Zuneigung gegenüber dem Sprecher oder seiner Position, unterschiedliche Sprachkompetenzen zwischen Sprecher und Hörer oder Nichtberücksichtigung der Gesamtaussage hinzuzufügen sind (siehe 2.3.1.2).

Pseudo-Zuhören bedeutet eine Diskrepanz zwischen Aufmerksamkeit bekundenden Zuhörsignalen und tatsächlichem Aufmerksamkeitsgrad (Weisbach 2006, S. 244 ff.). Zu erkennen sei Pseudozuhören an floskelhaften Reaktionen auf Diskussionsbeiträge wie „ich verstehe“, auf die ohne weiteren Bezug zum Vorgänger eigene Diskussionsbeiträge folgen, oder an verräterischer Mimik und Gestik (ebd.). Derartiges Verhalten, das vorgetäuschte Aufmerksamkeit vermuten lässt, ist in keiner videographierten Diskussion eindeutig zu erkennen. Mitunter ist es möglich, dass die genutzten Interjektionen der Diskussionsleiter nicht neutralitätsbekundende Signale verstehenden Zuhörens (siehe oben, 6.2.2.3), sondern des Pseudo-Zuhörens sind. Ein Beispiel, das ebenfalls fragwürdig ist, könnte das „mhm“ von Lehrerin 4 in Diskussion 4, Zeilen 96-120 sein. Schließlich stellt Schüler 4 in seiner viele Informationen enthaltenden Positionierung zum Flughafenbau BER indirekt eine Frage, auf die Lehrerin 4 nicht eingeht:

S4: man muss auch mal die arbeitskräfte berücksichtigen,
 die bei der !SCHLIESSUNG! von TEGEL zum beispiel ein
 jobverlust HÄTTEN.
 ich weiß ja jetzt nicht wie es=äh=wie es da GEREGLT
 ist,
 ob die denn (.) vielleicht zu SCHÖNEfeld wechseln,
 ((...))

L4: mhm
 ((deutet auf den nächsten Schüler))

Anhand des Videomaterials und Transkripts ist nicht festzustellen, ob Lehrerin 4 diesen Teil der Äußerung nicht hört oder als fragenden Impuls wertet, auf den sie es nicht für nötig erachtet, einzugehen.

Im Datenmaterial werden kaum Fehlinterpretationen von Aussagen deutlich. Ein Beispiel für eine nicht nur durch mangelndes inhaltliches Schülerwissen zu begründende Fehlinterpretation ist die irrelevante Reaktion der Greenpeace-Vertreterin auf ein Pro-Argument von Schüler 3 zum Versenken ausgedienter Bohrinseln in Diskussion 1, Zeilen 560-589:

S3: da äh wenn die ölplattformen VERSENKT werden,
 dann entstehen quasi (-) GUTE unterwasserwelten (.)
 für fische.

1FK: naja aber-

MS: und was sagt greenpeace dazu?

1JO: also wir haben ja schon MAL ein also=es gerettet,
dass eine=also die TIERWELT und die unterwasserwelt
gerettet,
ähm (--) dass die (-) ähm BOHRinseln nicht (-) ähm
einfach abge-
(-)
also: RUNTERgelassen wird::;
und:: wir haben sie besetzt;
und das HAT auch WAS bewirkt;
(-)
und sie wurde dann DOCH nicht abgebaut;
und (.) shell hat dann ja aufgegeben und so.
((...))
1FK: wenn DA mal ne bohrinsel versenkt wird;
(.)
und DA mal ne bohrinsel versenkt wird;
ähm bringt ja dann trotzdem auch den MÜLL da auf den
MEERES (.) boden=

Die Vertreterin von Greenpeace verschließt sich in diesem Beispiel der Kritik und stellt einen angeblichen Bezug her, indem sie das Wort „Unterwasserwelt“ in ihrer Aussage wiederholt. Sie berücksichtigt aber nicht die Gesamtaussage des Gegenarguments, die entweder Zustimmung oder einen passenden Einwand ähnlich dem von Frau Knutsen veranlassen müsste. Ihr inhaltliches Wissen könnte zu beschränkt sein, um die Aussage von Schüler 3 richtig zu deuten. Dagegen sprechen jedoch ihre Ausführungen zu einem späteren Zeitpunkt (Zeilen 605-617), in denen sie als Gegenargument zu dem erwähnten Einwand von einer versenkten Bohrrinsel berichtet, deren auf ihr gelagerte Altölbestände große Schäden in der Natur anrichteten. Möglicherweise sträubt sie sich gegenüber der entgegengesetzten Position derartig, dass sie gar nicht versucht, die Aussage zu verstehen. Vielmehr möchte sie ihre Position durchsetzen und „gewinnen“.

Die wenigen Beispiele für Fehlinterpretationen von Aussagen sprechen für die hohe Konzentration, Sachkenntnis und Ernsthaftigkeit der meisten Schüler in den videographierten Diskussionen. Weiterhin werden im Datenmaterial keine Fehlinterpretationen nonverbaler oder paraspachlicher Signale ersichtlich, die ihrerseits durch Signale, die zu Widersprüchen oder Missverständnissen bei ihrer Interpretation führen könnten, initiiert sind (siehe oben). Auch die überwiegend aufmerksame Haltung diskussionsunbeteiligter Schüler (siehe oben) widerspricht der häufig beklagten Unfähigkeit der Schüler zum Zuhören (vgl. Krelle 2010, S. 51, Abraham 2008, S. 30 f., Spiegel 2009, S. 189, Kahlert 2006, S. 325, Hagen 2006, S. 23, Imhof 2003, S. 9 f.). Dennoch sollten die in dieser Analyse festgestellten Schwächen einiger Zuhörer und Sprecher den beteiligten Lehrkräften Anlass geben, den Zuhörprozess positiv zu beeinflussen. Inwieweit die Lehrkräfte dieser Forderung nachkommen, soll im Folgenden untersucht werden.

Lehrerfähigkeiten Zuhörfehler zu erkennen und zu korrigieren sowie das Zuhören der Schüler durch Hilfestellungen zu erleichtern

Eine positive Beeinflussung des Zuhörprozesses durch die Lehrkräfte bedeutet einerseits die nötigen Voraussetzungen für erfolgreiches Zuhören zu schaffen, indem die Lehrkräfte selbst zuhörförderlich agieren und Probleme beim Zuhören erkennen und lösen. Geeignete Mittel für Ersteres fasst Kahlert (2006, S. 330 ff.) mit dem Begriff der *listening organizer* zusammen. Diese entsprechen in etwa den Verhaltenweisen, die bereits bei der Analyse der Schülerfähigkeiten, das Zuhören zu erleichtern, betrachtet wurden. So können auch Lehrkräfte durch Schlüsselwörter oder Strukturierungen ihrer Aussagen das Zuhören vereinfachen. Nur Lehrer 5 (Diskussion 5, Zeilen 919-929) nutzt während der Diskussion Konjunktionen wie „zum einen..., zum anderen...“, um zu signalisieren, dass in seiner Aussage zwei Aspekte eines Sachverhaltes betrachtet werden. Lehrer 6 und 7 strukturieren die Aufzählung der einzelnen Diskussionschritte und geltenden Diskussionsregeln während der Diskussionsvorbereitung mit Modaladverbien wie „erstens..., zweitens..., drittens...“ (z. B. Diskussion 6, Zeilen 204-218). Selten werden Inhalte durch Schlüsselwörter vorbereitet (z. B. Diskussion 7, Zeilen 977-986):

L7: ja dann,
 wenn wir nicht ALLGEMEIN weiter kommen,
 dann auch DETAILS.
 (4.0)
 von der VORGEHENSWEISE.
 (3.0)
 wir haben ja ERSTMAL in gruppen gearbeitet (--) mit
 den GLEICHEN texten (--) als INFORMATIONSGRUNDLAGE.
 (---)
 wie fandet ihr DAS?

Die Betonung und Redepausen hinter den Worten „Detail“ und „Vorgehensweise“ wirken einleitend für den folgenden methodischen Auswertungsteil, der sich auf einzelne Aspekte der Diskussionsgestaltung bezieht, die zunächst mit einem Stichwort benannt werden.

Redepausen der Lehrkräfte werden in dieser und den anderen videographierten Diskussionen innerhalb und am Ende einer Aussage häufig genutzt, um den Schülern Denkpausen für die Verarbeitung der gehörten Informationen einzuräumen (z. B. Diskussion 4, Zeilen 76-80):

L4: jetzt ist es ja nun wirklich ein UNGLEICHGEWICHT.
 wollen vielleicht erstmal die äh vier PRO leute DAR-
 legen,
 WARUM seid ihr FÜR den ausbau?
 (2.0)
S3: also ähm mal abgesehen (--) von uns;

Damit erfüllen die Lehrkräfte ein wichtiges Merkmal zuhörförderlichen Verhaltens (Spiegel 2009, S. 199 ff.). Bezogen auf die Einhaltung möglichst konkreter und prägnanter Ausdrucksweisen als ein Merkmal von *teacher clarity* (siehe 2.3.2.1) zeigt sich ein widersprüchliches Bild.

In den videographierten Diskussionen finden sich mehrere Beispiele, in denen die Lehrersprache geprägt ist von abstrakt, verschachtelt, wenig eloquent oder jugendsprach- bzw. dialektgefärbt formulierten Aussagen (z. B. Diskussion 7, Zeilen 151-162):

L7: aber denkt schon=ich sags schon jetzt gleich,
 nicht !ALLES! PULVER verschießen,
 haltet euch was FEST (-) für die diskussion.
 ne?
 in diesem eingangstatement nicht alles pulver ver-
 schießen,
 nicht alle argumente gleich BRINGEN=
 =je nachdem daFÜR oder daGEGEN ihr seid=
 =ihr seid jetzt nicht mehr (-) IHR,
 eure (-) NAMENTliche position,
 sondern ihr als gruppe nehmt jetzt die position ein,
 (--)
 DIE hier jeweils DRÜBER steht.

Dennoch zeigen die Schülerreaktionen auf Lehreräußerungen keine Verständnisprobleme, die durch eine unverständliche Ausdrucksweise entstanden sind. Eine Ausnahme bildet die kurze und dennoch für den Schüler unverständliche Frage von Lehrer 7 in Diskussion 7, Zeilen 390-398:

L7: ja WELCHE finanzielle unterstützung erwarten sie denn
 von der regierung?

1RB: hä?

L7: WELCHE finanzielle unterstützung?
 WAS?

1RB: na dass sie die (-) SPRITZmittel und die SCHUTZklei-
 dung und so bezahlen.

Vermutlich sind die Schüler an die jeweiligen Ausdrucksweisen ihrer Lehrkräfte gewöhnt, so dass sie keine Schwierigkeiten haben, die teilweise unverständlichen oder in „schlechtem“ Deutsch formulierten Aussagen zu verstehen. Grundsätzlich widerspricht das beobachtete Sprachverhalten einiger Lehrkräfte dem Ethos eines Lehrerbildes, wonach die Lehrkraft in jeder Hinsicht Vorbild für die Schüler sein sollte. Insofern sind beobachtete wenig eloquent formulierte Schüleräußerungen (siehe 6.2.2.4) auch ein Ergebnis ihrer Orientierung an der Lehrersprache.

Im Datenmaterial machen die Lehrkräfte darüber hinaus keinen Gebrauch von *listening organizers* wie zuhörsteuernden Fragen oder von optischen Signalen wie einem erhobenen Finger bei besonders wichtigen Aussagen (ebd., Kahlert 2006, S. 330 ff.). Eine zuhörförderliche Maßnahme, die gleichzeitig die Antizipation von möglichen Zuhörschwierigkeiten darstellt, ist

dagegen das in Lehreraußerungen vereinzelt zu beobachtende Erklären eines genutzten Fremdwortes, z. B. in Diskussion 5, Zeilen 322-325:

L5: also nach meinem dafürhalten müsste doch soja (-) ähm eigentlich äh als FUTTERmittel und auch als BIODiesel,
das hört sich ja sehr (-) PRO(.)gressiv an,
müsste doch den Kleinbauern auch zu (gute) kommen?

Der Aufgabe Probleme beim Zuhören zu erkennen und zu lösen, kommen die Lehrkräfte noch in anderer Weise nach. Alle Lehrkräfte bemühen sich um die Gewährleistung der für erfolgreiches Zuhören nötigen Disziplin und Ruhe. Dafür greifen sie teilweise unterbrechend in das Diskussionsgeschehen ein, wenn Nebengespräche oder spontane Reaktionen auf Schüleräußerungen einen Konzentrationsverlust und für das Zuhören hinderliche Nebengeräusche produzieren (siehe 6.2.2.3). Für diese Aufgabe verstoßen einige Lehrkräfte sogar gegen ihre Rolle als unbeteiligte Diskussionsbeobachter (z. B. Diskussion 6, Zeilen 588-593):

ES: ((lachen lautstark, machen sich lustig))
(20.0)

L6: hey,
(--)
kommt mal wieder nach unten.
ja?

Angesichts der langen Pause zwischen Schülerunruhe und dem Eingreifen der Lehrkraft ist zu vermuten, dass er diesen Rollenverstoß selbst so lange wie möglich vermeiden möchte. Fragwürdig sind seine späteren rasch für Disziplin sorgenden Unternehmungen, wie in die Hände Klatschen oder Pfeifen. Becker (2008, S. 101 ff.) betrachtet solche „Geräuschocks“ als wenig hilfreiche Disziplinierungstechniken und empfiehlt eher auf pädagogische Maßnahmen wie den Abbruch der Diskussion zurückzugreifen, um im anschließenden Gespräch Bewusstseins- und Verhaltensänderungen einzufordern.

Viele Lehrkräfte fordern die Schüler zum lauter Sprechen auf, wenn die bisherige Lautstärke der Sprecher ihres Erachtens nach ein erfolgreiches Zuhören verhindert (z. B. Diskussion 4, Zeilen 237-239, siehe 6.2.2.3):

S9: <<p>äh ich würd auch mal den kulturellen>=

L4. =ganz laut.

Ebenfalls häufig möchten Lehrkräfte einzelne Begriffe oder Aussagen näher erläutert wissen, wenn sie Schwierigkeiten bei der Interpretation antizipieren, und stellen diesbezügliche Verständnisfragen (z. B. Diskussion 5, Zeilen 1110-1121, siehe 6.2.2.3):

2WWF: und ENTGEGEN der aussagen der HERsteller,
ähm wirkt dieses auch auf nützliche INSEKTEN (-) und
die BODENFAUNA,
ebenso auf FISCHE,
TOXISCH.

L5: das heißt?

2WWF: es ist GIFTIG.
es wirkt (.) auf den BODEN giftig.
es zerstört quasi PFLANZEN im umfeld;
(-)
FISCHE;

Außerdem versuchen sie des Öfteren, mit Teilzusammenfassungen das Verständnis ihres Erachtens nach schwer verständlicher, da entweder uneindeutig oder zu lang formulierter Diskussionsbeiträge zu ermöglichen (z. B. Diskussion 5, Zeilen 816-824, siehe 6.2.2.3):

2WWF: ja?
HUNDERT euro kriegen,
und äh LANGfristig gesehen (-) vielleicht (-) DREI
(.) VIERhundert.
(--)
das BRINGT den kleinbauern nicht WIRKLICH VIEL;
wenn sie mal KURZ was kriegen,
und dann später GAR nichts.

L5: also stichwort !NACHHALTIGKEIT!

Mit dieser Zusammenfassung der Aussage nennt Lehrer 5 zudem ein Schlüsselwort, das entgegen Spiegels (ebd.) Forderung Inhalte zuhörförderlich nicht vor-, sondern nachbereitet.

Diese Beispiele zeigen, dass die teilnehmenden Lehrkräfte dieser Untersuchung durch ihr Handeln versuchen, den Zuhörprozess positiv zu beeinflussen. Dabei sind die Anstrengungen bei einigen Lehrkräften ausgeprägter als bei anderen. Einige Lehrkräfte sehen diese Aufgabe lediglich im Gewährleisten zuhörförderlicher Ruhe und Disziplin. Dieser Umstand und die Fälle von eigens wenig eloquent formulierten Beiträgen und Fehlinterpretationen beim Zuhören, die auch von den Lehrkräften nicht aufgegriffen werden, lassen bei allen Lehrkräften Verbesserungspotential hinsichtlich der positiven Beeinflussung des Zuhörprozesses in Diskussionen erkennen.

6.2.2.5 Analyse der Geographiespezifik der Argumentationen

Nachdem sich die bisherige Datenanalyse primär auf die fächerübergreifende Kommunikationskompetenz der Schüler und die Lehrerfähigkeiten sie zu fördern und zu fordern, konzentriert hat, wird im Folgenden das Datenmaterial hinsichtlich der fachlichen Spezifik der Argumentationen untersucht. Letztlich soll laut Bildungsstandards der DGfG (2012, S. 22) Kommunikationskompetenz nicht nur anhand geographischer Inhalte geschult, sondern Kommunikation auch für den Erwerb von Fachwissen genutzt werden. Dazu müssen die Argumentationen inhaltlich allerdings eine gewisse Geographiespezifik aufweisen. Zudem trägt eine hohe Geographiespezifik der Argumentationen auch zur Daseinsberechtigung der Disziplin als eigenständiges

Schulfach bei (siehe 3.1), wenn deutlich wird, dass eine explizit geographische Perspektive auf den Diskussionsgegenstand zu seinem besseren Verständnis beitragen kann und deshalb im Fächerkanon wünschenswert ist. Die Geographiespezifik der Argumentationen zeichnet sich dabei nicht nur und auch nicht vor allem durch den Gebrauch von Fachsprache aus, wie es die Beschreibung von Kommunikationsfähigkeit im Geographieunterricht in den Bildungsstandards der DGfG (2012, S. 21) suggeriert:

„Schülerinnen und Schüler lernen, einen geographischen/geowissenschaftlichen Sachverhalt zu verstehen, sich angemessen unter Verwendung von Fachsprache auszudrücken und damit anderen verständlich zu machen.“

Vielmehr geht es darum diese Sachverhalte tatsächlich geographisch zu betrachten, wie es etwa mithilfe Taylors (2008) *geographical concepts* getan werden könnte (siehe 3.2).

Ein Versuch die Geographiespezifik der Argumentationen in den videographierten Diskussionen anhand der genutzten Fachbegriffe bestimmen zu wollen, wie sie dem Diercke Wörterbuch Allgemeine Geographie (Leser 2001) zu entnehmen sind, stößt schnell an seine Grenzen. Viele der gemäß dieser Zuordnung genutzten Fachbegriffe, wie Erdöl oder Energie, werden auch in Argumentationen gebraucht, die keinem von Taylors (2008) *geographical concepts* zugehörig und somit nicht Teil einer entsprechend definierten geographischen Perspektive sind (z. B. Diskussion 1, Zeilen 217-221):

S3: aber es wird letztendlich mehr energie dafür benötigt-
 dieses SONNENblumenöl herzustellen.
 zum beispiel die maschi:nen (.) die sonnenblumen
 ERNTEN,
 die brauchen ja AUCH öl;
 und da wird halt mehr energie benötigt als rauskommt
 (-) über öl.

Dagegen verwenden die Schüler in einigen mithilfe von Taylors (2008) *geographical concepts* als geographisch zu beurteilenden Argumenten keine dem Diercke Wörterbuch Allgemeine Geographie zu entnehmenden Fachbegriffe. So versieht ein Schüler in Diskussion 9, Zeilen 194-195 China mit der Bedeutung der Übervölkerung, aus der sich Probleme ergeben, ohne in diesem, dem *geographical concept place* zuzuordnenden Argument (siehe unten) entsprechende Fachbegriffe wie Übervölkerung oder Bevölkerungsdichte zu nutzen:

P3: und mit den ähm (--) lebensbedingungen die sind AUCH
 schlecht,
 weil es halt nicht so viel PLATZ gibt für so viele
 leute.

Diese Beispiele unterstützen einerseits die Aussage von Schmoll (2011, S. 56), dass es keine eigene disziplinbezogene Fachsprache in der Geographie gibt, mit deren Hilfe die Geographiespezifik der Argumentationen in den videographierten Diskussionen beurteilt werden könnte.

Andererseits blieben bei einer bloßen Konzentration auf Fachbegriffe für die Datenanalyse eigentlich disziplinbezogene Argumentationen unberücksichtigt.

Bei einer von der Fachsprachennutzung unabhängigen Beurteilung der Geographiespezifika der Argumentationen mithilfe von Taylors (2008) *geographical concepts* ergeben sich ebenfalls einige Probleme, die vor der Präsentation der Datenanalyse erläutert werden sollen. Sie beziehen sich auf:

- die Schwierigkeit geographische Argumente in fachfremden Argumentationen zu lokalisieren,
- die eindeutige Zuordnung eines geographischen Arguments zu dem für den Kontext wichtigsten *geographical concept*,
- die unterschiedliche Qualität der als geographisch zu beurteilenden Argumente.

Wie in der Forschungsannahme zu Beginn dieses Kapitels formuliert, ist Taylors Ansatz zur Definition einer geographischen Perspektive im Geographieunterricht im Untersuchungsraum insofern unbekannt, als dass die Lehrkräfte respektive Schüler in ihren Argumentationen nicht explizit zum Gebrauch eines der sieben *geographical concepts* auffordern oder auf sie verweisen. Deshalb müssen die Konzepte stets aus dem Kontext bestimmt werden. Bei der Interpretation von Argumentationen und einzelner Argumente innerhalb längerer Argumentationsketten als geographisch im Sinne Taylors (2008) ergibt sich dabei häufig das Problem, dass auf den ersten Blick geographisch wirkende Argumente, durch den Kontext ihrer Äußerung diesen geographischen Bezug wieder verlieren. Ein Beispiel für ein solches zunächst dem *geographical concept perception and representation* zuzuordnenden Argument, das diesen geographischen Bezug innerhalb der Argumentation letztlich entbehrt, stammt aus Diskussion 1, Zeilen 346-365:

ML: andere arbeitsplätze gibt es ja KAUM in stavanger;
wäre ihnen ein UMZUG in eine andere stadt denn LIE-
ber?

1FK: ja also ähm für mein fami=familienleben würde ich so-
was SCHON tun=
=weil ich will natürlich AUCH,
(.)
dass äh meine KINder mein mann und ich mich WOHL füh-
len;
da wo wir leben.

2PE: fühlt ihr euch den jetzt nicht wohl?
HIER in stavanger?

1FK: naja also (.) ich fand=ich find dis jetzt wegen der
BOHRinsel wird es vielleicht sich ein bisschen
ANSPANNEN;

(-)
 ähm und (-) ich meine=ich finde es SCHON besser,
 wenn dann (.) meine KINder-
 (-)
 das auch ähm (--) also auch dann in der anderen
 stadt-
 sich ihren VATER dann sehen können=

Frau Knutsens Antworten auf die Schülerfragen wirken zunächst wie eine durch den Bohrinselbau negativ beeinflusste Wahrnehmung von Stavanger, die einen Umzug wahrscheinlich machen würde. Gemäß dieser Interpretation wäre die Aussage dem *geographical concept perception and representation* zuzuordnen, das sich unter anderem mit der Wahrnehmung eines Ortes und dem dadurch beeinflussten Handeln einzelner Individuen oder Interessengruppen beschäftigt (siehe 3.2.5). Jedoch lässt sich aus dem zweiten Teil der Aussage nach der kurzen Sprechpause schließen, dass sich die geschilderte Wahrnehmung weniger auf Veränderungen in der Stadt als auf die Arbeit auf einer Bohrinsel bezieht. Die Arbeitsbedingungen sind also Grund für die Erwägung eines Umzugs. Ein Geographiebezug ist nicht länger vorhanden.

Das geschilderte Problem der Extraktion geographischer Argumente aus der Vielzahl fachfremder Argumentationen würde sich auch unter Anwendung anderer Analyseinstrumente zur Beurteilung der Geographiespezifität, wie etwa einer Zuordnung der Argumentationen zu den Raumkonzepten nach Wardenga (2002), ergeben. Solange die Schüler nicht explizit aufgefordert werden, geographisch zu argumentieren, werden geographische Argumente scheinbar willkürlich, unschwellig oder in Kombination mit nichtgeographischen Argumenten geäußert (siehe unten). In diesem Zusammenhang sei anzumerken, dass Wardengas Ansatz zur Datenanalyse in gewissem Maße ebenfalls das Problem des Neuheitswerts im Geographieunterricht aufwerfen würde, da der deutsche Geographieunterricht und Konzeptionen von ihm bisher vorrangig nur die Raumkonzepte Containerraum und Raum als System von Lagebeziehungen berücksichtigen (Uhlenwinkel 2013a, S. 26, 2013c, S. 30 f.).

Ein weiteres Zuordnungsproblem ergibt sich bei einem Großteil der als geographisch zu beurteilenden Argumente. Viele von ihnen ließen sich mehreren von Taylors (2008) *geographical concepts* zuordnen, sodass für die angegebenen Codierregeln (siehe Tab. 15 in 6.1) eine konkrete Vorgehensweise formuliert werden muss, um das für den Kontext bedeutsamste *geographical concept* zu bestimmen. Schließlich würde die Mehrfachzuordnung eines Arguments zu verschiedenen *geographical concepts* das Ergebnis der Analyse zur Geographiespezifität der Argumentationen verfälschen. Grundsätzlich ist die Kombination mehrerer *geographical concepts* in einem Argument aber durchaus im Sinne von Taylors (2008) Definition einer geographischen Perspektive. So betont sie (ebd., S. 50) einerseits, dass die Konzepte nicht immer zusammenhangslos thematisiert werden können, und formuliert andererseits absichtlich Hilfskonzepte, die die Kernkonzepte organisieren. Bei der Fokussierung auf ein Hilfskonzept ist daher stets ein Kernkonzept impliziert. Ein Beispiel für ein geographisches Argument, das sich mehrerer geographischer Konzepte bedient, stammt aus Diskussion 4, Zeilen 725-732:

S3: und zwar (-) man hat ja gesehen (-) wie GEFÄHRlich (-)
) VÖGEL sind;
 bei dieser HUDSON river LANDUNG (-) in new york.
 ich glaube,
 dass äh FLUGZEUGE jetzt NOCH mehr gefährdet sind,
 oder gefährdet WERDEN,
 wenn sie in einer EIGENTLICH sonst !NATUR!gend lan-
 den werden,
 durch vögel,
 als wenn sie in der stadt landen.

An diesem Beispiel soll die angewandte Vorgehensweise bei der Zuordnung eines Arguments zu dem für den Kontext bedeutsamsten *geographical concept* exemplarisch erläutert werden.

Grundsätzlich geht es bei diesem Argument um die Beurteilung des Standortes Schönefeld für den neuen Großflughafen. Dabei wird die geographische Lage hervorgehoben und beurteilt (*geographical concept place*, siehe 3.2.1). Zunächst beschreibt der Schüler eine Veränderung des Gefahrenpotentials durch den gewählten Standort (*geographical concept change*, siehe 3.2.6). Dann vergleicht er zur Beurteilung des Gefahrenpotentials die alten Standorte der Berliner Flughäfen Tegel und Tempelhof im Stadtinneren mit dem neuen Standort Schönefeld am Stadtrand (*geographical concept diversity*, siehe 3.2.4). Mit diesem Vergleich wird die dem Argument unterstellte Ablehnung des Standortes Schönefeld begründet. In der abschließenden Argumentationsanalyse wird dieses Argument daher dem *geographical concept diversity* zugeordnet. Letztlich ist die genaue Zuordnung zum bedeutendsten *geographical concept* für die Bestimmung der allgemeinen Geographiespezifik der Argumentationen sekundär. Schließlich würden andere Argumentationsinterpretationen das Gesamtergebnis hinsichtlich dieses Forschungsinteresses nicht beeinträchtigen. Eine andere diesbezügliche Beurteilung der geographischen Argumente könnte aber die Aussagen zur Verteilung und damit Thematisierung der einzelnen *geographical concepts* in den videographierten Diskussionen verändern, sodass die Ergebnisse hinsichtlich dieses Forschungsschwerpunktes nur unter Vorbehalt gültig sind.

Das oben genannte Beispiel aus Diskussion 9, Zeilen 194-195, das als Pro-Argument für die chinesische Bevölkerungspolitik, die schlechten Lebensbedingungen aufgrund der hohen Bevölkerungsdichte anführt, macht zwei Problemfelder bei der Zuordnung der Geographiespezifik der Argumentationen mithilfe von Taylors (2008) *geographical concepts* deutlich, die die Qualität der Argumente betreffen. Erstens erfolgt die Zuordnung der Argumentationen zu einem von Taylors (2008) *geographical concepts* häufig bereits, wenn nur einzelne der ein *geographical concept* definierenden Komponenten (siehe 3.2 und Tab. 15 in 6.1) in der Argumentation berücksichtigt werden. So wird das genannte Beispiel aus Diskussion 9 dem *geographical concept place* zugeordnet, obwohl es lediglich die das Konzept definierende Komponente der Bedeutungszuschreibung berücksichtigt, die anderen Komponenten Lage und Materialität (Uhlenwinkel 2013d, S. 182) jedoch außer Acht lässt. Diese Vorgehensweise begründet sich durch die Absicht bereits bestehende Vereinbarkeiten des deutschen Geographieunterrichts mit der Vor-

stellung von Geographie, wie sie Taylors (2008) *geographical concepts* beschreiben, zu identifizieren. Derartige Überschneidungen können als Ausgangspunkt für die zukünftige Arbeit mit einer so definierten geographischen Perspektive im deutschen Geographieunterricht angesehen werden. Gleichzeitig werden durch dieses Vorgehen die Ergebnisse zur Geographiespezifik der Argumentationen mithilfe von Taylors Ansatz (2008) strenggenommen verfälscht. Schließlich würde die exakte Anwendung der Konzeptdefinitionen (siehe 3.2) weitaus weniger geographische Argumente in den videographierten Diskussionen bedeuten.

Zweitens sind einige der mithilfe von Taylors (2008) *geographical concepts* als geographisch kategorisierten Argumente trotz allem ungültig. So ist das genannte Beispiel zur Übervölkerung in China gleich in zweierlei Hinsicht fehlerhaft. Zum einen erläutert Lehrerin 9 zu Stundenbeginn, dass die Bevölkerung in China ungleichmäßig verteilt ist und sich die thematisierte hohe Bevölkerungsdichte daher nur auf Ostchina bezieht (siehe Diskussion 9, Zeilen 25-33). Das Problem der Übervölkerung trifft also entgegen dem Schülerargument nur auf bestimmte Landesteile zu. Zum anderen kann die Bevölkerungsdichte ohne nähere Erläuterungen nicht zwangsläufig als Grund für schlechte Lebensbedingungen betrachtet werden. Schließlich weisen andere Länder, wie Guatemala oder Tschechien ähnliche Bevölkerungsdichten wie China auf, ohne sich gleichzeitig durch ähnliche Werte auf der Skala des *Human Development Indexes* (HDI) auszuzeichnen, der für die Beschreibung der Lebensbedingungen der Menschen eines Landes herangezogen werden könnte⁷⁵ (siehe Tab. 20).

Tab. 20: Vergleichende Betrachtung zwischen Bevölkerungsdichte und HDI an ausgewählten Beispielen

	China	Guatemala	Tschechien
Bevölkerungsdichte	144 Einwohner / km ²	137 Einwohner / km ²	136 Einwohner / km ²
HDI	Rang 101	Rang 133	Rang 28

Quelle: Eigene Darstellung der Daten aus Worldbank Group (2013, o. S.)

Da die Gültigkeit der geographischen Argumente für die Feststellung der Geographiespezifik der Argumentationen sekundär ist, werden alle gültigen und ungültigen Argumente in die Auswertung einbezogen.

Trotz der beschriebenen Probleme lassen sich im Datenmaterial 424 Codierungen zu inhaltlichen Argumentationen vornehmen, von denen sich 25,7 Prozent auf geographische und 74,3 Prozent auf nichtgeographische Inhalte beziehen. Generell ist also festzustellen, dass etwa nur ein Viertel der Argumente einen geographischen Bezug im Sinne der *geographical concepts* nach Taylor (2008) aufweist. Dieses Ergebnis muss angesichts der formulierten Ziele des Erwerbs von Fachwissen und der Konsolidierung der Disziplin als eigenständiges Schulfach als zu gering bewertet werden. Obgleich der Erwerb oder die Sicherung von Fachwissen auch bei diesem Maß an Geographiespezifik möglich ist, steht der Arbeits- und Zeitaufwand für die Vorbereitung und Durchführung der meisten Diskussionen in keinem ausgeglichenen Verhältnis zu den

⁷⁵ Beispielsweise ist dies die gewählte Vorgehensweise des im Untersuchungsraum gültigen Schulatlas „Heimat und Welt Weltatlas“ (Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann 2011, S. 184).

in ihnen kommunizierten fachbezogenen Inhalten. Dies gilt besonders für die Diskussionen, die noch stärker von limitierter Unterrichtszeit im Einstundenfach Geographie in der Sek I betroffen sind. Zudem würde dieses Missverhältnis noch prekärer ausfallen, läge man der Datenanalyse eine stärkere Übereinstimmung der Argumentationen mit Taylors (2008) Konzeptvorstellungen zugrunde.

Grundsätzlich ist die Berücksichtigung fachfremder Argumentationsansätze und Sichtweisen für eine ganzheitliche Klärung des Diskussionsgegenstandes erforderlich und zu begrüßen. Einige geographische Argumente sind im Alltagswissen sogar nur unter Hinzunahme anderer wissenschaftlicher Disziplinen nützlich. Beispielsweise impliziert das dem Bereich der Physischen Geographie zuzuordnende und die Vernetzungen zwischen einzelnen Elementen in einem *place (geographical concept interaction)* betrachtende Argument zur Bodenversalzung in Diskussion 6, Zeilen 357-365 eine gewisse Einsicht in dort ablaufenden biologischen, chemischen und physikalischen Prozesse (siehe Goudie 2002, S. 217, 6.2.2.4.1):

1RB: aber ähm in INDIEN hats ergeben,
 ähm es wurde dieser goldene reis in TROCKENgebieten
 angebaut,
 und ähm (--) die FOLGE war dadurch,
 durch die künstliche BEWÄSSERUNG ähm wurde eine un-
 kons=UNkontrollierte nutzung von GRUNDwasser (-) ist
 dadurch entstanden.
 die unterirdischen wasser sind aus=ausgepumpt worden,
 und das LAND an der küstennähe wurde VERSALZT,
 weil: ähm das MEERESwasser ja in die speicher nach-
 lief.

Der Anteil nichtgeographischer Argumentationen sollte aber einerseits wegen der Stärkung des Schulfaches, andererseits wegen der Möglichkeit neue Erkenntnisse Dank geographischer Betrachtung zu erlangen, nach Auffassung des Verfassers weniger als fünfzig Prozent betragen, sodass die Bedeutung der geographischen Perspektive für das Verständnis des Diskussionsgegenstands statistisch erkennbar wird. Dieses Kriterium wird nur in Diskussion 4 erfüllt (siehe Tab. 21). Nahezu die Hälfte der Argumente bezieht sich in Diskussion 8 auf eine geographische Perspektive. Da diese Diskussion sich durch eine extrem geringe Vorbereitungszeit auszeichnet (siehe 6.2.1) sind diese Werte vergleichsweise positiv, da kaum Zeit vorhanden ist, das Fachwissen im Vorfeld ausreichend zu kommunizieren. Ungefähr dem Durchschnitt entspricht der Anteil der Geographiespezifik an den Argumentationen in den Diskussionen 3 und 5. Interessanterweise variiert der Anteil der Geographiespezifik an den Argumentationen in den themen- und materialgleichen Diskussionen 6 und 7 mit 20,8 Prozent und 32,5 Prozent um ca. zwölf Prozentpunkte. Besonders gering ausgeprägt ist die geographische Sichtweise auf den Diskussionsgegenstand in den Diskussionen 1, 2 und 9.

Tab. 21: Prozentualer Anteil geographischer und nichtgeographischer Argumente an der Gesamtargumentation der einzelnen videographierten Diskussionen

	Dis. 1	Dis. 2	Dis. 3	Dis. 4	Dis. 5	Dis. 6	Dis. 7	Dis. 8	Dis. 9
Anteil geographischer Argumente (in %)	10,7	12,5	29,1	54,8	23,6	20,8	32,5	46,4	9,5
Anteil nichtgeographischer Argumente (in %)	89,3	87,5	70,9	45,2	76,4	79,2	67,5	53,6	90,5

Quelle: Eigene Darstellung

Als Begründung für das unterschiedliche Maß an Geographiespezifität in den Argumentationen in den einzelnen videographierten Diskussionen können mehrere Einflussfaktoren benannt werden, die einander bedingen. Allen voran ist das Verständnis der an der Untersuchung teilnehmenden Lehrkräfte von Geographie anzuführen. Dieses drückt sich in der Wahl der Diskussionsthemen, den zur Verfügung gestellten Informationsmaterialien und der Steuerung der Diskussionsinhalte während der Durch- und Weiterführung aus. Allen Diskussionsthemen kann zunächst eine fachliche Relevanz sowohl durch die Zuordnung zu den Rahmenlehrplaninhalten im Untersuchungsraum, als auch durch die Möglichkeit ihrer Diskussion aus geographischer Perspektive mithilfe von Taylors (2008) *geographical concepts* bescheinigt werden (siehe 6.2.2.1). Insofern sind die Diskussionsthemen nicht per se als Grund für die geringe Betrachtung der Themen aus geographischer Sicht zu nennen. Vielmehr sind es die Inhalte, die die Lehrkräfte für die Beantwortung der Diskussionsfragen als wichtig erachten. In den meisten Diskussionen werden diese Inhalte bereits in der Vorbereitung durch die Bereitstellung von Informationsmaterial festgelegt (siehe 6.2.1.1). Nur in Diskussion 4 haben die Schüler zunächst Gelegenheit ohne Vorbereitung und rein auf ihr Vorwissen basiert, den Flughafenbau BER zu diskutieren. Die vergleichsweise hohe Geographiespezifität dieser Diskussion bestätigt, dass Schüler von sich aus Diskussionsgegenstände im Geographieunterricht durchaus aus geographischer Perspektive betrachten. Dies kann als Anreiz gesehen werden, zukünftige Diskussionen im Geographieunterricht weniger durch Lehrervorgaben zu steuern, nicht zuletzt um Einsichten in das Geographieverständnis der Schüler zu erlangen und mitunter aus ihnen zu lernen. In den übrigen Diskussionen werden die diskutierten Inhalte dagegen entweder durch eine multiperspektivische Beschäftigung mit dem Thema aller Schüler vorab (Diskussion 2) oder durch konkrete Vorgaben zu einzelnen Diskussionsperspektiven in den Rollenkarten und ergänzenden Informationsmaterialien von Anfang an von den Lehrkräften maßgeblich mitbestimmt. So beruhen 35,6 Prozent aller genannten Argumente auf dem von den Lehrkräften zur Verfügung gestellten Informationsmaterial. Bereits ein kurzer Blick in die Inhalte der Informationsmaterialien zeigt allerdings, dass die Lehrkräfte keineswegs lediglich geographische Sichtweisen als relevant für die Beantwortung der Diskussionsfragen erachten (siehe 6.2.1.1). In den Schülerargumentationen werden die vorgegebenen geographischen und nicht-geographischen Argumente mit 38,5 Prozent respektive 34,6 Prozent ähnlich stark aufgenommen. Würden die bereitgestellten Informationsmaterialien

aus Diskussion 5 zusätzlich vorliegen, könnten sich diese Werte wohlmöglich noch erhöhen. Die Inhalte der Informationsmaterialien werden im Zusammenhang mit der detaillierten Analyse der geographischen und nichtgeographischen Argumente näher betrachtet (siehe unten). Jedoch zeichnet sich jetzt schon eine Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Studie von Lethmate (2005, S. 269 ff.) zu „Geomethoden“ im Geographieunterricht ab, wonach Lehrkräfte nur ein diffuses Bild von fachspezifischen Unterrichtsinhalten und dafür notwendigen Arbeitstechniken besitzen, welches letztlich auf Mängel in der Vermittlung von Fachverständnis in der Lehr- amtsausbildung zurückzuführen ist.

Dieser Eindruck bestätigt sich auch in einer anderen das Geographieverständnis der Lehrkräfte demonstrierenden Form. Unabhängig von den bereitgestellten Informationen hätten die Lehrkräfte zudem die Möglichkeit gehabt, stets einen vermehrten Geographiebezug in den Schülerargumentationen einzufordern. Tatsächlich machen die Lehrkräfte davon aber nur selten Gebrauch und wenn, dann durch Nachfragen, die lediglich eine geographische Verortung verlangen (z. B. Diskussion 5, Zeilen 65-69):

L5: was ist MATO GROSSO?
 (3.0)

S1: ich weiß nicht ganz genau,
 aber ist das nicht ne EBENE in (-) SÜDbrasilien oder
 so?
 wo (--) SOJA angebaut wird.

Häufig wirken die gesprächslenkenden Einwürfe der Lehrkräfte sogar einer geographischen Betrachtungsweise der Diskussionsthemen entgegen. So gibt es nahezu in allen videographierten Diskussionen Beispiele für Lehrerfragen, die fernab einer geographischen Sichtweise liegen. In Diskussion 9, Zeilen 303-305 drängt Lehrerin 9 beispielsweise zum wiederholten Mal zur ethischen Bewertung der chinesischen Bevölkerungspolitik:

L9: aber als PUBLIKUMSFRAGE,
 was machen sie denn mit den VIELEN jungs und den
 WENIGEN (-) MÄDCHEN?
 das ist ja eigentlich fast UNMENSCHLICH.

Durch solche nichtgeographischen Nachfragen wird auch das Geographieverständnis der Schüler geprägt, auf dessen Basis sie letztendlich Diskussionen im Geographieunterricht führen. Darüber hinaus ist die Fachfremdheit der Diskussionsinhalte den Lehrkräften teilweise sogar bewusst und beabsichtigt. So äußert sich Lehrer 7 im Interview wie folgt:

„Ja das ist ja fast Biologie gewesen. Da könnte man eigentlich genauso die Diskussion in Biologie machen, weil wir haben ja den räumlichen Bezug gar nicht so doll drin“ (Zitat Lehrer 7).

Insofern ist es nicht überraschend, dass die Schüler erstens viel häufiger nichtgeographische als geographische Argumente in die Diskussion einbringen. Dass zweitens mit 28,4 Prozent nur etwa ein Viertel der geographischen Argumente aus subjektiven Theorien einzelner Schüler stammen, d. h. dass umgekehrt gut Zweidrittel der nicht geographischen Argumente eine bloße

Reproduktion von Inhalten vorliegender Informationsquellen darstellt. Und dass drittens einige dieser selbsteingebrachten Argumente inhaltlich oder logisch ungültig sind (z. B. Diskussion 1, Zeilen 969-971):

1HA: aber man KANN nicht nur von SOLARenergie (-) leben;
 denn (.) zum beispiel (-) was sollen denn die länder
 machen,
 in denen es eher KEINE sonne gibt?

Angesichts dieser Sachlage muss die Fähigkeit der Schüler, geographisch argumentieren zu können, als defizitär betrachtet werden. Jedoch ist die Quelle dieser mangelhaften Schülerleistung vorrangig in der bisherigen geographischen Schulbildung der Schüler zu suchen, die von Lehrkräften gestaltet wird, die selbst im Rahmen ihrer Lehramtsausbildung kaum geographisches Argumentieren im Sinne eines Geographieverständnisses nach Taylor (2008) gelernt zu haben scheinen.

Analyse der geographischen Argumente

Im Folgenden werden die als geographisch klassifizierten und einzelnen *geographical concepts* nach Taylor (2008) zugeordneten Argumente differenziert analysiert. Damit soll einerseits die bereits stattgefundene unbewusste Implementierung einzelner Konzepte im deutschen Geographieunterricht untersucht werden. Andererseits wird das Datenmaterial auf die vorrangige Nutzung einzelner *geographical concepts* bei bestimmten Diskussionsthemen überprüft, um Aussagen zur Bedeutung einzelner Konzepte für die Entwicklung einer geographischen Perspektive auf den Diskussionsgegenstand treffen zu können. Zu diesem Zweck listet Tab. 22 die Verteilung der einzelnen *geographical concepts* in den videographierten Diskussionen in absoluten Zahlen auf, um die Unterschiede zwischen der Gesamtzahl geographischer Argumente in den einzelnen Diskussionen nicht durch vereinheitlichende Prozentzahlen zu verdecken. Zudem würde eine prozentuale Auswertung die geringen absoluten Zahlen geographischer Argumente verbergen und als statistische Schönfärberei gelten.

Laut Tab. 22 wird keines der *geographical concepts* in allen videographierten Diskussionen berücksichtigt. Dieses Ergebnis ist angesichts der beschriebenen Überschneidungen und Interdependenzen vor allem zwischen Kern- und Hilfskonzepten nur bedingt gültig (siehe oben und 3.2). So nutzt beispielsweise das dem *geographical concept: diversity* zugeordnete Argument in Diskussion 2, Zeilen 76-86 einen Vergleich der Holzbestände zwischen zwei *places* (Nahraum und Tropischer Regenwald) und könnte daher auch diesem *geographical concept* zugeordnet werden:

S3: ja also ich hab mich auch zu pro gestellt.
 (-)
 ähm weil ich denke,
 dass es ja auch (-) ähm für WEniger teures holz,
 (-)

also gibts ja auch gute sachen;
 die auch draußen nicht so schnell verrotten;
 auch die hier aus unserer region kommen;
 wo es halt noch MEHR bestand gibt.
 und ähm (-) ja,
 dass halt der regenwald halt auch nicht so viel abge-
 holzt wird.

Tab. 22: Vorkommen der *geographical concepts* in den videographierten Diskussionen

	Dis 1	Dis 2	Dis 3	Dis 4	Dis 5	Dis 6	Dis 7	Dis 8	Dis 9	Gesamtanzahl geographischer Argumente
<i>Place</i>	1		6	1	8	5	1	3	1	26
<i>Space</i>				4	1			1		6
<i>Scale</i>	2	2		1		1				6
<i>Perception and Representation</i>	1		5	6	2			2		16
<i>Interaction</i>	1		5		3	3	6	1	2	21
<i>Diversity</i>	1	1		7	3		5	4		21
<i>Change</i>				4	4	1	1	2	1	13
Gesamtanzahl geographischer Argumente	6	3	16	23	21	10	13	13	4	109

Quelle: Eigene Darstellung

Insofern ist zu konstatieren, dass zumindest das *geographical concept place* in allen videographierten Diskussionen zur Argumentation genutzt wird. Dies ist aufgrund der Diskussion von Fallbeispielen, die sich alle auf einen *place*, wenn auch mit unterschiedlicher Größe beziehen (von Berlin Schönefeld in Diskussion 4 bis Asien in Diskussion 6 und 7), nicht überraschend. Diese Vorgehensweise entspricht der Vorstellung von Geographieunterricht in den im Untersuchungsraum geltenden RLP. Einzelne Länder oder Regionen sollen zur Verdeutlichung geographischer Aspekte genutzt werden (MBJS 2008, S. 20 ff., MBJS 2011, S. 16 ff., SBJS 2006a, S. 17 ff., SBJS 2006b, S. 17 ff.). *Place* wird nicht nur in allen videographierten Diskussionen thematisiert, sondern stellt auch das am häufigsten verwendete *geographical concept* dar. Dieser Umstand ist einerseits dadurch bedingt, dass bei Zuordnungsschwierigkeiten einzelner Argumente zu einem der *place* organisierenden Hilfskonzepte auf eine Einordnung in das Kernkonzept zurückgegriffen wird. Andererseits werden zum Zweck der Klassifizierung, nämlich der Feststellung der bereits vorhandenen Ansatzpunkte für die Arbeit mit Taylors (2008) *geographical concepts* im deutschen Geographieunterricht, Argumente auch dann bestimmten Konzepten zugewiesen, wenn sie nur einzelne der die Konzepte definierenden Komponenten berücksichtigen (siehe oben). Dies ist besonders häufig bei Argumenten zu beobachten, die einzelne Kompo-

nenten des *geographical concepts place* nutzen. Konkret begnügen sich die diesem Konzept zugeordneten Argumente fast ausschließlich einer Beschreibung der Lage (z. B. Diskussion 6, Zeilen 291-296):

S3: !ABER! ähm (-) zum beispiel war ja hier gesagt worden,
dass es doch GUT wäre TEMPELhof auszubauen;
aber das ist glaube ich SO: nicht möglich;
weil es direkt IN der stadt ist;
und (-) vielleicht=wahrscheinlich ist da was im WEG;
wenn wir größere maschinen landen lassen wollen.

oder einer einfachen Bedeutungszuweisung, wie China als *place* mit hoher Bevölkerungsdichte oder der Nahraum als *place* mit vielen Holzbeständen (siehe oben). Dies entspricht den Beobachtungen von Schulz (2011 in Uhlenwinkel 2013c, S. 39), wonach *place* in 15 beobachteten Geographiestunden nur als Lagebeschreibung thematisiert wurde. Besonders in den Diskussionen der Sek I soll durch eine topographische Verortung oft auch nur die Gültigkeit eigentlich nichtgeographischer Argumente unterstrichen werden. Beispielsweise soll der Argumentationsansatz zur Befürwortung von genmanipuliertem Reisanbau aufgrund von möglichen Ertragssteigerungen durch den Fakt verifiziert werden (Diskussion 6, Zeilen 240-241):

PO: äh bei uns (--) bei uns in (indonesien) stieg der flächenertrag von eins komma sieben tonnen auf vier komma vier tonnen;

Manchmal demonstrieren derartige Versuche sogar topographisches Unwissen, wie es in der Diskussion zum Sojaanbau in Brasilien deutlich wird (Diskussion 5, Zeilen 1789-1792):

1WWF: dann hab ich noch eine frage an die getreidehändler.
wo WIRD denn GENAU AUFgeforstet?

2GI: ähm na is doch in der nähe vom (---) KONGObecken?

Die zumeist faktischen und auch nur einzelne Komponenten von *place* berücksichtigenden Argumente stammen zu einem Großteil aus den von den Lehrkräften zur Verfügung gestellten Informationsmaterialien. Dies unterstützt die von Uhlenwinkel (2013d, S. 187 f.) beschriebene bisherige Umsetzung des Konzepts im deutschen Geographieunterricht, wonach Lehrkräfte der Aufgabe der Vermittlung der Komplexität von *place* zumeist nicht nachkommen, sondern *place* nur im Rahmen der topographischen Wissensvermittlung oder der Behandlung geographischer Aspekte anhand von (fiktiven) Fallbeispielen thematisieren (siehe 3.2.1).

Die beiden anderen Kernkonzepte *space* und *scale* werden mit je sechs Nennungen in den videographierten Diskussionen am seltensten zur Argumentation genutzt. Wobei für beide Konzepte ebenfalls gilt, dass einige der Argumentationen, die beispielsweise die Vernetzungen zwischen mehreren *places* fokussieren und daher dem *geographical concept interaction* zugeordnet werden (siehe 3.2.7), gleichzeitig auch *space* und / oder *scale* thematisieren (z. B. Diskussion 9, Zeilen 837-846):

S7: aber wenn jetzt hier chinesen sind,

die (-) MEHR als (-) EIN kind oder zwei kinder haben
 wollen;
 äh (-) dann wandern die halt irgendwie aus;
 in nen anderes LAND;
 und dann werden die anderen länder dann AUCH=
 =weil (--) da ist dann AUCH mehr bevölkerung,
 (--)
 wenn die halt aus CHINA dann weg sind.
 wenn die zum beispiel nach deutschland kommen,
 und dann sind hier so viele chinesen.

In diesem Beispiel argumentiert der Schüler aus einer subjektiven Theorie heraus gegen die chinesische Bevölkerungspolitik, da diese seiner Meinung nach einen Bevölkerungszuwachs in Deutschland bewirken würde. Damit betrachtet er den Diskussionsgegenstand einerseits aus dem Blickwinkel des *flowspace*, der sich unter anderem auch mit Migrationsströmen zwischen mehreren *places* beschäftigt (Uhlenwinkel 2013c, S. 25). Andererseits hebt er die Bedeutung der chinesischen Bevölkerungspolitik auf eine höhere Ebene, indem er ihre Auswirkungen auf einer größeren Maßstabsebene beurteilt (ebd., S. 26). Es ist zudem ein weiteres Beispiel für ungültige Argumentationen, die trotz fiktiver oder übertriebener Prämisse einem *geographical concept* zugeordnet werden.

Die seltene Verwendung von *scale* zur Argumentation in den videographierten Diskussionen ist überraschend. Einerseits erscheint es sinnvoll für eine möglichst ganzheitliche Beurteilung einer diskutierten Maßnahme, deren Auswirkungen auf verschiedenen Maßstabsebenen zu betrachten. Andererseits ist es das einzige von Taylors (2008) *geographical concepts*, das im Verständnis von Geographie, wie es in den Bildungsstandards der DGfG (2012, S. 10 ff.) formuliert wird, bereits verankert ist (siehe 3.2.3). Somit wäre zu vermuten, dass die Schüler nicht zuletzt durch die von den Lehrkräften zur Verfügung gestellten Informationsmaterialien zur Betrachtung des Diskussionsgegenstandes unter dieser Maßgabe angehalten werden. Tatsächliche Anreize hierzu erhalten die Schüler von den Lehrkräften aber nur sehr selten. Wenige der diesem *geographical concept* zuzuordnenden Argumente stammen aus den zur Verfügung gestellten Informationsmaterialien (z. B. Diskussion 1, Zeilen 123-131):

1PE: guten tag.
 NUN (.) also ICH (-) BIN eindeutig !FÜR! diese bohr-
 insel;
 DA ich sie auch unterstütze;
 und ähm es wäre eindeutig ein vorteil für die EU;
 (-)
 denn:: sie braucht SELBST öl,
 und (.) muss äh selbst auch geld (.) in den fonds ha-
 ben,
 der FOND ist die RÜCKlage ähm falls es (-) in ein
 paar jahren (.) kein öl mehr gibt.

Mit diesem Beispiel, in dem der Bohrinselbau in Norwegen aufgrund der großen Bedeutung für Europa befürwortet wird, betrachtet der Schüler den Diskussionsgegenstand anders als viele andere Interessengruppen in der Diskussion nicht nur auf lokaler, sondern auch auf internationaler Ebene. Dabei basiert das Argument auf einer fehlerhaften Interpretation der Informationen auf seiner Rollenkarte. Die Rücklagen von Norwegen in den eigenen „Ölfonds“ haben schließlich keine Auswirkungen auf die Erdölabhängigkeit anderer europäischer Länder vom Ausland, insbesondere nicht der EU-Mitgliedsstaaten, da Norwegen nicht Mitglied der EU ist. Auf diesen Fehler wird der Schüler jedoch nicht aufmerksam gemacht. Des Weiteren fordert keine Lehrkraft die Schüler dazu auf, den Diskussionsgegenstand auf weiteren als den bisher berücksichtigten Maßstabsebenen zu betrachten. In wenigen Argumenten vollziehen Schüler einen Maßstabswechsel in ihrer Argumentation von sich aus, z. B. in Diskussion 4, Zeilen 147-163:

S6: diese Anbindung-
 ob ich jetzt ne stunde LÄNGER oder ne stunde KÜRZER
 zum flughafen brauche,
 ist vielleicht für den EIN oder ANDEREN etwas (-) wo
 er sagt,
 das ist halt unschön,
 aber wenn man mal die !MASSE! bedenkt-
 ich meine nur für die leute,
 die in (.) REInickendorf wohnen,
 ist es ja schlecht,
 wie zum beispiel=in irgendeinem DORF,
 das (-) weiß ich (.) woanders liegt,
 die müssen ja !AUCH! an die flughäfen ranfahren;
 (---)
 da hat man ja auch=
 =die meckern ja AUCH nicht,
 JA jetzt muss ich ne ZEHN minuten länger fahren oder
 weg;
 das heißt (-) das finde ich ist wirklich KEIN sehr
 GUTER grund.

Der Schüler macht in diesem Beispiel deutlich, dass zur Beurteilung von Standortentscheidungen Faktoren auf verschiedenen Maßstabsebenen von Bedeutung sind (Liefner / Schätzl 2012, S. 24 f.). Dennoch werfen die wenigen Aufforderungen zum Maßstabswechsel die Frage auf, inwieweit eine Analyse geographischer Aspekte auf mehreren Maßstabsebenen, wie in den Bildungsstandards der DGfG (2012, S. 10 ff.) gefordert, im deutschen Geographieunterricht stattfindet. Das zitierte Beispiel aus Diskussion 4 zeigt, dass zumindest einige Schüler für die Bedeutung eines Maßstabswechsels für rationale Argumentationen sensibilisiert sind. Ob dieses Bewusstsein im Geographieunterricht erworben wurde, kann an dieser Stelle jedoch nicht überprüft werden.

Auch das *geographical concept space* scheint ein probateres Mittel für überzeugende geographische Argumentationen zu sein, als es die geringe Häufigkeit seiner Nutzung in den videographierten Diskussionen vermuten lässt. So könnten Beurteilungen der Standortwahl oder der Wirksamkeit der diskutierten Maßnahmen nicht zuletzt durch Darstellungen von durch sie initiierten Entwicklungen der Beziehungen im Raum und dadurch bedingter veränderter Machtrelationen getroffen werden (Uhlenwinkel 2013c, S. 25). Derartige Argumente werden jedoch nur selten von Schülern formuliert (z. B. Diskussion 8, Zeilen 297-305, siehe Tab. 15 in 6.1):

VU: also im ZUG der (.) regierung von brasilien (-) sind
wir die UMWELT(--)verbände der ansicht,
((hebt lächelnd das Namensschild in die Kamera))
((lacht))
dass ähm (--) die ERNEUERbaren energien sehr GUT
durch die=die WASSERkraftwerke in dieser region (.)
AUSgebaut werden könnten.
(--)
ähm andere regionen könnten zum beispiel (--) ähm
STROM (--)ähm bekommen von dieser region.

Mit diesem Argument schließt sich der Vertreter der Umweltverbände dem Eingangsstatement der Regierung (Zeilen 127-168) an, welches die bisher benachteiligte ländliche Region durch das Bewässerungsprojekt wirtschaftlich stärken will. Die Befürwortung des Bewässerungsprojekts „Nilo Coelho“ wird also im Sinne des *flow space* und des *place space* (Uhlenwinkel 2013e, S. 192 f.) durch mögliche Energiehandelsströme zwischen dem Bewässerungsgebiet und anderen Regionen und dem daraus resultierenden Bedeutungszuwachs der Region als Energielieferant begründet.

Im Beispiel aus Diskussion 4, Zeilen 215-230 wird zudem die empirische Konstruktion von *space* genutzt (ebd., S. 191) und ein Netz von Flugverbindungen dargestellt, um den Bau eines Langstreckenflugdrehkreuzes in Berlin abzulehnen:

S1: na ich würde auch dis von t unterstützen;
da ja f=FRANKFURT auch nen relativ großer flughafen
ist;
und die MEISTEN !LANG!streckenflüge,
bei denen es ja bei diesen großen (--) PASSAGIERflü-
gen meistens geht,
ja SOWIESO noch mal irgendwo nen zwischenstop brau-
chen.
von=weil wenn man in die USA fliegen will,
geht von berlin schlecht (--) DIREKT;
weil die verbindung einfach zu LANG ist.
das heißt man !MUSS! entweder in FRANKfurt oder mai-
land oder so zwischenlanden,
um von da aus dann WEITER zu fliegen;

und (-) dadurch dass man das mit EINER TANKfüllung
gar nicht schafft,
deswegen ist dieses argument mit MEHR passagieren,
(--)
die=ist ja nicht so,
dass das unbedingt ausgelastet ist (---) zum teil.

Der Schüler konstruiert in seiner Argumentation einen *space*, indem er Lagebeziehungen zwischen mehreren *places* beschreibt, die Berlin als Standort für einen weltweiten Langstreckenflughafen als ungeeignet erscheinen lassen. Existierende Direktverbindungen zwischen Berlin und New York, Los Angeles oder Peking widersprechen diesem Argument jedoch. Derartige Kritik wird aber von niemandem hervorgebracht.

Die seltene Nutzung des *geographical concepts space* liegt vermutlich in der vergleichsweise hohen Komplexität und Abstraktion des Konzepts begründet (Uhlenwinkel 2013e, S. 193). Die an der Untersuchung teilnehmenden Lehrkräfte scheinen sich vor seiner expliziten Thematisierung in den zur Verfügung gestellten Informationsmaterialien zu scheuen. So stammen alle der hauptsächlich theoriegeleiteten Argumente aus subjektiven Theorien der Schüler oder externen Informationsquellen. Dabei wäre besonders in den Diskussionen, in denen Globalisierungserscheinungen als Argumentationsansatz dienen, zu erwarten, dass Lehrkräfte bereits in ihrem Informationsmaterial das in der medialen Betrachtung dieses Phänomens häufig genutzte *geographical concept space* aufgreifen. Dieses Versäumnis entspricht der Auffassung von Uhlenwinkel (ebd., S. 195), dass Inhalte, die sich mit *space* erschließen lassen, im deutschen Geographieunterricht selten sind. Dabei zeigt die fast ausschließlich von älteren Schülern (ab der zehnten Klassen) genutzte Betrachtungsweise des Diskussionsgegenstands mithilfe von *space*, dass sich zumindest einige Schüler der verschiedenen gearteten Beziehungen zwischen mehreren *places* durchaus bewusst sind. Woher dieses Bewusstsein angesichts der scheinbaren Vernachlässigung des Konzepts im Unterricht stammt, bleibt fraglich. Zudem führt die geringe Unterstützung bei der diesbezüglichen Argumentationsformulierung durch die Lehrkräfte dazu, dass die *space* nutzenden Argumente meist einen spekulativen Charakter aufweisen.

Mit Blick auf die vier von Taylor (2008, S. 50) beschriebenen Hilfskonzepte werden die Kernkonzepte in den videographierten Diskussionen am häufigsten durch *interaction* und *diversity* organisiert (siehe Tab. 22). Die Häufigkeit beider Hilfskonzepte deutet einerseits auf die Einschätzung der besonderen Eignung der Konzepte zur Betrachtung der Diskussionsgegenstände hin. So werden in allen videographierten Diskussionen entweder beide oder zumindest eins der beiden Konzepte für geographische Argumente herangezogen. Andererseits lässt die häufige Nutzung der Konzepte eine gewisse Vertrautheit mit ihnen erahnen, die für ihre bisherige wie auch immer geartete Thematisierung im deutschen Geographieunterricht spricht. Bezogen auf das *geographical concept interaction* ist diese Vertrautheit vermutlich durch das Verständnis von Geographie zu erklären, wie es in den Bildungsstandards der DGfG (2012, S. 10 f.) formuliert wird. Demnach gehört zur Analyse von Räumen im Fach Geographie nicht zuletzt die Untersuchung von Funktionen und Beziehungen der Geofaktoren und Raumsysteme untereinander. Die-

se Aufgabe ähnelt der Beschreibung des *geographical concepts interaction* bei Taylor (2008, S. 51). Betrachtungen von Interdependenzen zwischen einzelnen Elementen eines *place, space* oder mehrerer Maßstäbe mögen daher zur Klärung von Diskussionsfragen im Geographieunterricht für Schüler und Lehrkräfte naheliegen.

In den videographierten Diskussionen werden dem *geographical concept interaction* zugeordnete Argumente hauptsächlich zur Ablehnung einer diskutierten Maßnahme genutzt, indem sie deren Folgen für die Umwelt nach dem Ursache-Wirkungsprinzip schildern (siehe 2.3.1.1.2 / 6.2.2.4.1). Insofern wird das Konzept vorrangig im Bereich der Physischen Geographie herangezogen. Häufig präsentieren die Schüler dabei die aus einer Maßnahme resultierenden Umweltschäden als Fakt, ohne deren Entstehung oder dadurch bedingte Folgen für andere Elemente und damit die eigentliche Interdependenz zu erläutern, z. B. Diskussion 6, Zeilen 402-409:

USO: also (.) wir sind der MEINUNG,
((liest vom Notizzettel ab))
dass es für die umwelt SCHÄDLICH ist,
(-)
weil es einen enormen WASSERbedarf gibt;
und dadurch führt es zur VERSUMPfung,
flüsse trocknen aus,
und zur verGIFTUNG.

Die zumeist fehlende anschließende Aufforderung zur Explikation durch den Diskussionsleiter, die Mitschüler oder insbesondere die Lehrkräfte führt dazu, dass die Klärung von Vernetzungen zwischen den Elementen über deren bloße Benennung selten hinausgeht. Diese oberflächliche Betrachtungsweise beginnt bisweilen in den zur Verfügung gestellten Informationsmaterialien, die benannte Interdependenzen nicht immer erläutern. So könnte der Vertreter der Umweltschutzorganisation im zitierten Beispiel die Entstehung der von ihm benannten Folgen des manipulierten Reisanbaus nicht mithilfe der Informationsmaterialien erklären, da diese ebenfalls lediglich die Gefahren benennen, über deren Entstehung und die zugrundeliegenden Zusammenhänge aber nicht aufklären:

„20 Prozent des bewässerten Landes ist durch Salz geschädigt, Flüsse trocknen zunehmend aus, die Grundwasserspiegel sinken, die Desertifikation schreitet voran. Zugleich führt die Bewässerung auf den neuen Anbauflächen auch zur Versumpfung, Versalzung und Vergiftung“ (aus dem Informationsmaterial für die Umweltschutzorganisationen in Diskussion 6 und 7).

Da sich 71,4 Prozent der dem *geographical concept interaction* zugeordneten Argumente auf das mitunter verbesserungswürdige Informationsmaterial der Lehrkräfte stützen, ist anzunehmen, dass die Schüler die Vernetzungen zwischen den Elementen häufig selbst nicht genügend verstehen, um sie ihren Mitschülern mit Kenntnissen außerhalb des Informationsmaterials begreiflich zu machen. Begründet werden kann dies wiederum mit der sich abzeichnenden Vernachlässigung der Beschäftigung mit der Entstehung und Beschaffenheit dieser Vernetzungen im bisherigen Geographieunterricht, die Schülern das Erlangen entsprechender Kenntnisse verwehrt. Leh-

rerverhalten und Beschaffenheit des Informationsmaterials lassen vermuten, dass das analysierte Ausmaß der Vernetzungsdarstellungen den Vorstellungen der an der Untersuchung teilnehmenden Lehrkräfte zur Umsetzung der oben beschriebenen Aufgaben geographischer Raumanalyse dennoch genügt. Insofern ist trotz der vermeintlichen Nähe zum Geographieverständnis in den Bildungsstandards der DGfG (2012, S. 10 f.) eine Diskrepanz zwischen bisheriger Thematisierung von Funktionen und Beziehungen der Geofaktoren und Raumsysteme im deutschen Geographieunterricht und den entsprechenden Konzeptvorstellungen von Taylor (2008, S. 51) festzustellen. Dieser Missstand führt dazu, dass das von Lehrkräften und Schülern erkannte Potential des *geographical concepts interaction* zur Klärung von Diskussionsfragen im Geographieunterricht bei weitem nicht ausgeschöpft ist.

Die häufige Nutzung des *geographical concepts diversity* erklärt sich vermutlich durch die verbreitete Vorgehensweise im deutschen Geographieunterricht, geographische Aspekte anhand von Fallbeispielen zu lokalisieren oder Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten zwischen bestimmten Regionen herauszuarbeiten, aus denen sich eine auf bestimmte Aspekte bezogene Zonierung der Erde ableiten lässt. So ist mit Blick auf die im Untersuchungsraum gültigen RLP beispielsweise zur Bestimmung des Entwicklungsstands einzelner Länder ein Vergleich zwischen afrikanischen Staaten südlich der Sahara und Deutschland hinsichtlich sozialer, wirtschaftlicher und ökologischer Merkmale in Klassenstufe 7 / 8 vorgesehen (MBJS 2008, S. 26). Die Schüler sind es daher aus anderen Unterrichtssituationen gewohnt, für den Erkenntnisgewinn Vergleiche zwischen mehreren *places* anzustellen, und übertragen dieses Vorgehen, nicht zuletzt auch durch das zur Verfügung stehende Informationsmaterial dazu ausgefordert, auf die geographische Betrachtung der Diskussionsgegenstände. Aus dieser Vorgehensweise ergeben sich jedoch zahlreiche mögliche Folgen für stereotype Weltvorstellungen der Schüler, die nicht zuletzt der Stärkung der eigenen Identität dienen (siehe 3.2.4). So finden sich in den videographierten Diskussionen Beispiele, in denen Deutschland als Referenz mit Vorbildfunktion zum Vergleich mit den Zuständen im zur Diskussion stehenden *place* herangezogen wird (z. B. Diskussion 5, Zeilen 748-755):

1KB: und (-) in deutschland ist ja auch so,
 dass dort zum beispiel,
 wenn da BRAUNKOHLE halt ABgebaut wird oder so was,
 dann müssen die ja auch aus ihren häusern raus=
 =dass sie eine VERGÜTUNG kriegen;
 vom WERT ihres GRUNDstückes oder ihres HAUSES.
 aber DAS bekommen die KLEINBAUERN halt nicht=
 =oder in dem WERT was ihr grundstück eigentlich (--)
 (wert ist).

Die tatsächliche Vergleichbarkeit dieser beiden Länder in diesem Punkt ist aber zumindest durch die Lehrkraft anzuzweifeln, da die Besitzverhältnisse der Ländereien in Brasilien oft nicht eindeutig geklärt sind (Hirler / Lerch / Scholz 2012, S. 58).

Einige dem *geographical concept diversity* zugeordnete Argumente stellen auch im Sinne Taylors (2008, S. 51) nach innen gerichtete Vergleiche an, um Vor- oder Nachteile einer diskutierten Maßnahme zu veranschaulichen (z. B. Diskussion 8, Zeilen 130-141):

1VR: weil es um die ZUKUNFT von diesem LAND geht,
in dem wir ja alle LEBEN.
(--)
und ähm (-) wir haben uns gedacht,
(---)
dass es eine sehr rückständigen=RÜCKständige REGION
ist,
um die es sich handelt.
(---)
und ähm DAFÜR diese (-) bewässerungsprojekte SEHR
SINNvoll sind,
um diesen (-) AUFHOLprozess sozusagen (.) EINzulei-
ten;
in bezug auf die anderen REGIONEN.
beispielsweise (-) ZENTRALwesten (.) südosten süden
und norden.

Dagegen nutzt der Schüler in Diskussion 4, Zeilen 164-180 das Konzept gleich zweimal, um Gemeinsamkeiten zwischen mehreren *places* herauszustellen, die für den Großflughafen BER sprechen:

S6: und noch ein weiterer PRO grund für den AUSBAU is,
bisher hatten wir äh DREI KLEINE flughäfen;
also schönefeld recht klein;
tempelhof recht klein;
und tegel recht klein;
und !KEINER! dieser flughäfen äh äh hatte die mög-
lichkeit GRÖSSERE maschinen (-) vom typ BOING 747 (.)
A380 zu fassen;
(-)
ähm (-) die landebahn in schönefeld war zwar da=
=wie man ja bei der ILA gesehen hat;
aber es gab keine passenden TERMINALS.
hh und jetzt mit dem AUSbau können auch !GRÖSSERE!
maschinen landen;
(--)
so wie zum beispiel in FRANKFURT (--) und anderen
großen flughäfen,
wie zum beispiel heathrow (-) charles de gaulle.

und dadurch wird zum=einmal der PERSONENtransport vereinfacht,
!UND! AUCH der handel;

In diesem Beispiel sind alle drei Komponenten des Konzepts, Identität, Klassifikation und soziale Produziertheit (Uhlenwinkel 2013b, S. 6) erkennbar. Der Schüler klassifiziert die Flughäfen in zwei Gruppen, mit dem Ziel durch die zum Vergleich gewählten Flughäfen ein Bild des BER und von Berlin zu konstruieren, das die weltweite Bedeutung seiner Heimatstadt steigert, indem er sie den Metropolen London und Paris gleichsetzt.

Generell wird *diversity* in Diskussion 4 besonders häufig herangezogen, um die Standortwahl des neuen Großflughafens zu beurteilen. Dabei konzentrieren sich viele Argumente im Sinne Taylors (2011b, S. 51) auf die Folgen der beobachteten Verschiedenartigkeit der Standorte (siehe oben und Tab. 15 in 6.1). Der ebenfalls zu untersuchende Aspekt des Ursprungs beobachteter Diversität (ebd.) wird dagegen nur selten und oberflächlich thematisiert (z. B. Diskussion 7, Zeilen 386-388):

1RB: und halt auch nicht,
 dass das in ALLEN re(.)gio<<p>nen> geht,
 DA:: wegen dem WASSERMangel und so.

Oft verbleiben die das Konzept nutzenden Argumente bei einer faktischen Benennung der beobachteten Diversität, obwohl eine zusätzliche Erläuterung ihres Ursprungs für die Klärung der Diskussionsfrage ebenfalls wichtig wäre (z. B. Diskussion 8, Zeilen 146-152):

1VR: ähm es gibt KEINE andere region in BRASILIEN wo die
 armut (--) ähm so HOCH ist,
 über fünfzig prozent;
 (-)
 das pro kopf einkommen ist sehr GERING.
 und ähm (--) DESHALB ist es SEHR wichtig,
 dass wir äh die LÄNDLICHEN räume stärken;

Für die Beurteilung der Zukunftsperspektiven des diskutierten Bewässerungsprojekts in Diskussion 8 wäre es hilfreich, die Gründe für die rückständige Entwicklung dieser Region zu erfahren, um Einschätzungen darüber treffen zu können, inwiefern das Bewässerungsprojekt tatsächlich zum wirtschaftlichen Aufschwung der Region beiträgt. Daher gilt auch für dieses *geographical concept*, dass sein bereits erkanntes Potential zur Beantwortung von Diskussionsfragen im Geographieunterricht noch nicht ausgeschöpft wird.

Die *geographical concepts perception and representation* und *change* werden ähnlich oft, aber in geringerem Maße als die anderen beiden Hilfskonzepte für geographische Argumentationen herangezogen (siehe Tab. 22). Während *perception and representation* in vier Diskussionen überhaupt nicht vorkommt, verwenden es die Diskutanten der Diskussionen 3 und 4 besonders häufig, um ihre Position zum Südostanatolien-Projekt und zum Großflughafen BER zu vertreten. Dabei erscheint die Möglichkeit zur persönlichen Positionierung in Diskussion 4 besonders förderlich für die Nutzung dieses *geographical concepts* zu sein. Sie lädt die Schüler geradewegs

dazu ein, ihre Wahrnehmung der Stadt, der alten und neuen Flughafenstandorte, der Bedeutung des Großflughafenbaus für bestimmte Elemente eines *place* und den Auswirkungen des Flughafenbaus im *space* zu schildern. Diese meist normativen Argumente basieren, wie in den anderen das Konzept nutzenden Diskussionen auch, hauptsächlich auf subjektiven Theorien. Die fehlende Thematisierung unterschiedlicher Raumwahrnehmungen in den zur Verfügung gestellten Informationsmaterialien kann als Beleg für die Vernachlässigung der Konzeption von Raum als soziale Konstruktion im bisherigen Geographieunterricht angesehen werden (siehe Uhlenwinkel 2013c, S. 30 f.). Durch die Einbringung persönlicher Ansichten, das Wissen und die Vorprägung des Wahrnehmenden in Bezug auf die Argumentation wird aber die Subjektivität von Raumwahrnehmungen deutlich, der sich Schüler auch nach Auffassung der Bildungsstandards der DGfG (2012, S. 16) bewusst sein sollen. Jedoch berücksichtigen die meisten Argumente nur die eigene oder die durch die Rollensicht geprägte Wahrnehmung des zur Diskussion stehenden *place* (z. B. Diskussion 4, Zeilen 205-210):

S8: [wenn man sich] überlegt-
wenn jetzt=wenn dann jetzt schönefeld NICHT ausgebaut
wird,
und dann tegel vielleicht nen bisschen modernisiert
wird,
ist es trotzdem so,
dass=dass jetzt tegel nich so auf dem NIVEAU ist,
wie jetzt in einer stadt von=von dem kaliber von berlin;

Das Beispiel demonstriert die Schülerwahrnehmung der *places* Berlin und Flughafen Tegel, wonach der Flughafen Tegel zu klein wäre, um der Größe und Bedeutung Berlins gerecht zu werden. Die Wahrnehmung und Darstellung derselben *places* durch andere oder gar, wie von Wald (2013a, S. 227) gefordert, die Suche nach Gründen für anderweitige Wahrnehmungen werden von ihm nicht thematisiert. Nur in Diskussion 3 beziehen sich einige der dem *geographical concept perception und representation* zugeordneten Argumente im Meinungsstreit über die Definition von Euphrat und Tigris als internationales oder grenzüberschreitendes Gewässer (siehe 6.2.2.4.1) nicht nur auf die eigene Wahrnehmung, sondern auch auf die kritische Betrachtung der Darstellung der Sachlage durch die gegnerische Partei (z. B. Diskussion 3, Zeilen 352-361):

VA: ähm (--) wegen der DEFINITION des INTERNATIONALEN gewässers?
das (-) ist ja so definiert,
dass die quelle bis zur mündung MEHRERE länder durchfließt;
und (-) die quelle muss ja IMMER in einem GEWISSEN land liegen;
das heißt das gilt NATÜRLICH für JEDEN fluss,
der MEHR als zwei länder durchschreitet;
somit AUCH für den EUPHRAT.

warum soll=also ich sehe nicht ein warum jetzt der
euphrat eine SONDERregelung bekommen sollte?
also wenden sie sich ja letztlich GEGEN die vereinigt-
ten nationen;

Lediglich ein Schüler in Diskussion 4, Zeilen 738-752 versucht eine Begründung für die seiner Position zuwiderlaufende Darstellung anderer zu finden, die den Großflughafens BER als „grünen Flughafen“ präsentieren wollen (siehe 6.2.2.4.1):

S11: also meiner meinung nach ist VIELES,
was wir HIER gelesen haben,
ja mehr so ne PR aktion von dem flughafen;
so von wegen,
ja WIR bauen UMWELTFREUNDLICH;
wir sind so gut und so.
ist halt alles so (-) PRO für den flughafen schöne-
feld.
und meiner meinung=
=zum beispiel auch das mit diesem UMWELTschutz,
schon wie h gesagt hat,
das !MÜSSEN! sie machen.
und damit dann so zu tun als wenn,
ja WIR sind SO UMWELTfreundlich,
und bauen jetzt euch nen schönen umweltfreundlichen
flughafen;
also ich finde das ist eigentlich nur reine PR aktion
von denen.

Insofern lassen sich bei der Umsetzung aller dieses *geographical concept* definierenden Komponenten Lücken und Verbesserungsansätze feststellen. Dennoch bestätigt die mehrfache Verwendung dieses Konzepts seine grundsätzliche Eignung zur Herstellung einer geographischen Betrachtungsweise auf Diskussionsgegenstände, die von unterschiedlichen Interessengruppen oder situativen Kontexten betrachtet werden sollen. Da dies Aufgabe aller videographierten Diskussionen ist, muss die Verwendung von *perception and representation* in den geographischen Argumentationen als zu gering betrachtet werden. Es liegt die Vermutung nahe, dass seine Thematisierung über die Schilderung der persönlichen Wahrnehmung hinaus, für Schüler zu schwierig oder abwegig erscheint, um ohne Aufforderung oder Anleitung in Betracht gezogen zu werden. Grund hierfür könnte eine bisherige Vernachlässigung des dem Kompetenzbereich Räumliche Orientierung zugeordneten Standards der Bewusstseinsbildung für die Subjektivität von Raumwahrnehmungen (DGfG 2012, S. 16) im Geographieunterricht sein, die sich aus den Darstellungen in Wald (2013a, S. 228 f.) und Uhlenwinkel (2013c, S. 32 ff.) ableiten lässt.

Change ist in den videographierten Diskussionen das am seltensten verwendete der vier von Taylor (2008) definierten Hilfskonzepte (siehe Tab. 22). Dies ist überraschend, da die Komponente Prozesse dieses *geographical concepts* (Uhlenwinkel 2013b, S. 7) gleichzeitig System-

komponente der Basiskonzepte der Analyse von Räumen im Fach Geographie in den Bildungsstandards der DGfG (2012, S. 11) ist. Insofern lässt die in gewissem Ausmaß bereits stattgefundene Implementierung von *change* im deutschen Geographieunterricht seine häufigere Nutzung in geographischen Argumenten in den videographierten Diskussionen vermuten, als es im Datenmaterial tatsächlich zu beobachten ist. Jedensfalls beziehen sich aber die wenigsten diesem *geographical concept* zugeordneten Argumente auf die Erläuterung der als Komponente definierten Wandlungsprozesse (z. B. Diskussion 8, Zeilen 193-203):

2VA: also (-) wie schon erwähnt,
 ist ja nun (-) durch die (.) durch den halt äh um
 halt nen MARKTzugang DORT zu gewährleisten,
 dass man halt (-) innovative unternehmen (--)
 FÖRDERT,
 oder ihren (.) SITZ (.) unterstützt,
 dass sie sich dort,
 oder dass sie (.) die region (.) mit neuer bedeutung
 (-) erschließen;
 (---)
 und dass man äh somit auch den (--) BEWOHNERN der (--)
) derjenigen region unterstützt,
 dass sie ARBEIT haben,

Vielmehr stellen die dieser Kategorie zugehörigen Argumente die Quellen und Ergebnisse des Wandels in den Fokus. Konkret argumentieren die Schüler häufig mit faktisch zu belegenden oder theoriegeleiteten meist aus subjektiven Theorien stammenden positiv oder negativ wahrgenommenen Ergebnissen eines Wandels, der aus der Umsetzung einer diskutierten Maßnahme resultiert (z. B. Diskussion 5, Zeilen 1283-1287):

1WWF: wie schon die KLEINbauern sagten,
 wurde BRANDgerodet;
 und dadurch in BRASILIEN ARGENTINIEN und (--) ähm (-)
 PERU auch auf rund SIEBEN prozent (dann) (-) der
 ur=des URsprünglichen AUSDEHNUNGSgebiet des REGENwal-
 des schon verschwunden sind.

Im diesem Beispiel wird der Prozess des wachsenden Sojaanbaus, der zu verstärkter Brandrodung durch mehr Flächenbedarf führt, nicht erläutert, sondern lediglich sein Ergebnis benannt. Manchmal werden auch die Quellen des Wandels, wie im theoriegeleiteten Argument zur Befürwortung des Großflughafenbaus BER aus Diskussion 4, Zeilen 526-538 in den Vordergrund gestellt:

S14: und ähm vor allen dingen ähm wegen der ökonomischen
 (.) ENTlastung sozusagen,
 weil ähm eben nur auf einem standort (--) sozusagen
 der FLÄCHENVERBRAUCH und die ähm (-) VERKEHRS und
 LÄRMbelastung jetzt nur noch entsteht.

und ähm=

L4: =achtung !ÖKO!LOGISCH nicht ökoNOMisch.
 ÖKO!NO!MIE ist WIRTSCHAFT und ökoLOgie ist UMWELT.
 ich glaub du meinst die umwelt;
 ne?

S14: ja.

Der Schüler benennt als Quelle der Umweltentlastung die Verlagerung auf einen einzigen statt mehrerer Standorte. Ein faktisches Argument, das mehrere konzeptdefinierende Komponenten beachtet, stammt aus Diskussion 5, Zeilen 708-712:

2WWF: umso (--) größer der SOJAAnbau in brasilien wurde,
 äh umso äh (--) umso größer der halt wurde,
 desto mehr SANK (-) die zahl der ländlichen bevölke-
 rung,
 während die einwohnerzahl in den STÄDTEN um die
 !HÄLFTE! stieg (---) mittlerweile.

Darin gibt der Schüler nicht nur den Sojaanbau als Quelle des Wandels an, sondern benennt gleichzeitig sein zu beobachtendes Ergebnis hinsichtlich der Bevölkerungsverteilung in Brasilien. Dabei wird auch seine Morphologie als abnehmende Tendenz im ruralen Raum und ansteigende Tendenz im urbanen Raum beschrieben.

Die zitierten Beispiele zeigen, dass Schüler unterschiedlicher Altersstufen (Klasse 8 bis 12) dieses *geographical concept* auch ohne seine explizite Kenntnis für eine geographische Betrachtungsweise der Diskussionsgegenstände, wenn auch selten verwenden. Dadurch wird nicht nur die Fähigkeit der Schüler zur Entwicklung einer geographischen Sichtweise unterstrichen, sondern auch der bereits vorhandene Anknüpfungspunkt zur weiteren Arbeit mit diesem Konzept im deutschen Geographieunterricht deutlich. Die wenig explizite Nutzung der konzeptdefinierenden Komponente „Prozesse“ in den Argumentationen wirft die Frage auf, wie ausgeprägt die Thematisierung von Prozessen als Systemkomponente in der Analyse von Räumen im Fach Geographie ist. Einerseits könnte vermutet werden, dass den meisten Schülern diese Prozesse so hinlänglich durch Behandlung im Unterricht bekannt sind, dass sie einer näheren Erläuterung in den Diskussionen nicht mehr bedürfen. Andererseits könnte die tatsächliche Behandlung von Wandlungsprozessen im Geographieunterricht so marginal oder diffus sein, dass viele Schüler aus Unwissen nicht dazu befähigt sind, neben einer meist materialgestützten faktischen Benennung von Ergebnissen eines beobachteten Wandels auch dessen Entstehung zu erläutern. Da die Datenanalyse Ähnliches auch in Bezug auf die mit dem *geographical concept interaction* verwandte Systemkomponente „Funktion“ (DGfG 2012, S. 11) vermuten lässt (siehe oben), erscheint diese Interpretationsmöglichkeit naheliegender. Jedoch kann keine der beiden Erklärungsansätze anhand anderweitiger diesbezüglicher Forschungsergebnisse verifiziert werden.

Daher soll auf einen weiteren möglichen Erklärungsansatz für dieses Ergebnis der Datenanalyse verwiesen werden. Unabhängig der Geographieverständnisse von Schülern und Lehrkräften dieser Untersuchung, kann deren Verständnis vom allgemeinen Diskussionszweck bewirken, dass sie sich eher faktisch schwer widerlegbarer Ergebnisse eines Wandels bedienen. Sie verfolgen damit eher das Ziel möglichst überzeugend zu argumentieren, als für die tatsächliche Klärung des Diskussionsgegenstands die Prozesse, die zu diesen Ergebnissen führen, zu erläutern. Jedenfalls hat die Datenanalyse an anderer Stelle ergeben, dass einige der an dieser Untersuchung teilnehmenden Schüler und Lehrkräfte ein Diskussionsverständnis vertreten, in welchem es ums „Gewinnen“ geht (siehe 6.2.3.1 / 2). Die zur Verfügung stehende Diskussionszeit kann dagegen nicht zwingend als Begründung für die wenigen Erläuterungen von Wandlungsprozessen herangezogen werden. Wäre Derartiges von den Beteiligten gewünscht worden, hätten sie zugunsten detaillierter Prozessbeschreibungen auf einige der vielen nichtgeographischen Betrachtungsweisen der Diskussionsgegenstände verzichten können. Nicht zuletzt hätten auch die Diskussionsleiter und Lehrkräfte die Erläuterungen der Prozesse, die zu den genannten Ergebnissen geführt haben, einfordern und dafür die Vertiefung nichtgeographischer Argumentationen vernachlässigen können.

Hinsichtlich des beschriebenen Forschungsinteresses zur bisherigen Implementierung der *geographical concepts* im deutschen Geographieunterricht und ihrer Verwendung bei bestimmten Diskussionsthemen ist nach eingehender Datenanalyse festzustellen, dass:

- a) alle *geographical concepts* im Datenmaterial vorkommen und somit zumindest von ihrer ansatzweisen Implementierung im deutschen Geographieunterricht auszugehen ist,
- b) die einzelnen *geographical concepts* weniger diskussionsthemenabhängig als für bestimmte geographische Argumentationsansätze genutzt werden.

Beide Ergebnisse bestätigen einerseits die Eignung Taylors (2008) *geographical concepts* zur Datenanalyse und damit als Untersuchungsinstrument für die Argumentationsforschung im Geographieunterricht. Andererseits wird dadurch die Forderung nach ihrer Integration im deutschen Geographieunterricht unterstützt. So lässt sich anhand der Datenanalyse nicht nur eine Basis für eine vertiefende Arbeit mit den *geographical concepts* feststellen, sondern auch eine weitere Begründung für ihre Nutzung ableiten. Es zeigt sich, dass einzelne *geographical concepts* in Diskussionen im Geographieunterricht als Argumentationsansatz für eine geographische Diskussionsperspektive dienen und als fachspezifische Argumentationsmuster verstanden werden können. So nutzen die Schüler die *geographical concepts interaction* und *change*, um im Sinne von Kausalschemata (siehe 2.3.1.2) (sich verändernde) Interdependenzen von einzelnen Elementen eines *place* oder zwischen *places* als Begründung für oder gegen eine diskutierte Maßnahme besonders bei physisch-geographischen Betrachtungen darzustellen. Dabei verwenden sie gelegentlich das *geographical concept scale*, um die Bedeutung einer diskutierten Maßnahme und die sich aus ihr ergebenden Interdependenzen auf einer höheren Maßstabsebene hervorzuheben und das Argument dadurch gewichtiger erscheinen zu lassen. Hierzu nutzen Schüler gelegentlich auch die empirische Konstruktion von *spaces*, um selbst einen Maßstab zu gestalten, in dem die diskutierte Maßnahme an einem *place* Bedeutung hätte. Das *geographical concept place* nutzen-

de Argumente sollen ebenfalls der gesteigerten Überzeugungskraft dienen. Bedeutungszuschreibungen einzelner *places* sollen die Wichtigkeit der Durchführung oder Ablehnung einer diskutierten Maßnahme betonen, während Verortungen einzelner *places* vermeintlich spekulative Aussagen glaubwürdiger erscheinen lassen sollen. Vergleiche einzelner *places* mithilfe des *geographical concepts diversity* werden verstärkt genutzt, um Vor- und Nachteile einer diskutierten Maßnahme für einen *place* oder seine Eignung für die Umsetzung der diskutierten Maßnahme zu beurteilen. Das *geographical concept perception and representation* wird vor allem zur Darstellung der eigenen Wahrnehmung eines *place* und weniger zur kritischen Betrachtung desselben durch andere verwendet.

Das generelle Vorkommen der Konzepte ist vermutlich durch die Überschneidungen der Definitionen einzelner *geographical concepts* mit den von der DGfG (2012, S. 10 ff.) benannten Basiskonzepten zur Analyse von Räumen im Fach Geographie (siehe oben) sowie den von Warendenga (2002) herausgearbeiteten Raumkonzepten, die zur Konzeption des Curriculum 2000+ verwendet wurden (Uhlenwinkel 2013c, S. 28 ff.), und den Inhalten des deutschen Geographieunterrichts bedingt (Uhlenwinkel 2013a, S. 26, 2013c, S. 30 f., siehe oben und 3.1). Da die *geographical concepts* von Taylor (2008) jedoch als Präzisierung und Erweiterung dieser Konzeptsansätze zu verstehen sind (Uhlenwinkel 2013c, S. 31), ist es nicht überraschend, dass jeweils nur einzelne Komponenten der komplexen Konzeptdefinitionen im deutschen Geographieunterricht realisiert werden.

Analyse der nichtgeographischen Argumente

Hinsichtlich der Vielzahl der nichtgeographischen Argumente interessieren im Folgenden die (nicht-)wissenschaftlichen Disziplinen, denen diese Argumentationsansätze entstammen. Da sich 34,6 Prozent der nichtgeographischen Argumente auf das von den Lehrkräften zur Verfügung gestellte Informationsmaterial beziehen, gibt eine solche Analyse auch nähere Auskunft über das Geographieverständnis der an der Untersuchung teilnehmenden Lehrkräfte. Schließlich zeigen diese Informationen, welche Belange sie im Rahmen einer Diskussion im Geographieunterricht für die Klärung eines Diskussionsinhalts als wichtig erachten. Dagegen sind die von Schülern eingebrachten im Sinne Taylors (2008) nichtgeographischen Argumente aus externen Quellen und subjektiven Theorien eher Ausdruck des Schülerverständnisses von Geographie, solange sie von den Lehrkräften während der Diskussion nicht explizit zur nichtgeographischen Betrachtung aufgefordert werden (siehe oben). Derartige gesprächslenkende Einwürfe sind ebenfalls Ausdruck des Lehrerverständnisses von Geographie.

Ungeachtet der genauen Informationsquelle zeigt die Analyse der nichtgeographischen Argumente einen vornehmlichen Ursprung der Argumentationsansätze in Natur- und Sozialwissenschaften sowie in Alltagstheorien. Konkret stammen die nichtgeographischen Argumente, egal ob faktisch, theoriegeleitet oder normativ aus den wissenschaftlichen Disziplinen:

- Biologie, z. B. in Diskussion 6, Zeilen 313-316:

IR: äh (-) und durch die grüne revolution schrumpft die
halmlänge von eins komma fünf metern auf WENIGER als
einen meter.
so können die halme ähm (--) doppelt so viele körner
tragen (-) ohne im wind abzuknicken.

- Physik, z. B. in Diskussion 1, Zeilen 176-179:

1JO: also man kann öl ja auch durch andere (-) STOFFE er-
setzen,
zum beispiel durch SOLAREnergie,
oder SONNENblumenöl,
oder WINDkraft;

- Chemie, z. B. in Diskussion 5, Zeilen 1104-1113:

2WWF: sondern (-) es gibt auch einen STOFF (--) im=im-
(---)
wenn ich mich nicht sehr irre,
GENmanipulierten SOJA,
((liest vom Blatt ab))
namens <<len>HY=HYPHOSAT>;
und ENTGEGEN der aussagen der HERsteller,
ähm wirkt dieses auch auf nützliche INSEKTEN (-) und
die BODENFAUNA,
ebenso auf FISCHE,
TOXISCH.

- Medizin, z. B. in Diskussion 7, Zeilen 246-253:

1PO: also (--) äh wir finden das GUT,
dass ähm die gentechnische (-) reisanbau=also den
gen=gentechnischen reisanbau,
weil ähm die ähm MENSCHEN in den ähm tja äh hier ENT-
WICKLUNGsländern,
die:: sind sehr anfällig für KRANKheiten,
und der neue reis den kann man so züchten,
dass ähm er viele eiweiße und VITAMINE hat,
und dass die menschen dann nicht so schnell erkran-
ken.

- Mathematik, z. B. in Diskussion 9, Zeilen 234-244:

C3: äh JA.
es wurde FESTgestellt,

dass bei der ERSTEN geburt äh circa HUNDERT mädchen
geboren werden,
und hundertSIEBZEHN jungen.
ähm und bei der ZWEITEN sogar EINHUNDERT mädchen (-)
nur,
und ZWEIHUNDERTfünfundzwanzig jungen;
da stellt man fest,
dass (-) die jungen (.) viel-
äh dass VIEL mehr JUNGEN geboren werden;
und nach=äh dann gibts ein großes problem,
dass nicht jeder MANN eine FRAU abbekommt;

- Wirtschaft, z. B. in Diskussion 4, Zeilen 80-86:

S3: also ähm mal abgesehen (--) von uns;
denke ich jetzt mehr so an die ARBEITSKRÄFTE,
die dort einen JOB hätten,
wenn der flughafen AUSgebaut wird.
und äh also viele jobs,
und die würden dann auch GELD verdienen;
das würde die WIRTSchaft STÄRKEN;

- Technik, z. B. in Diskussion 8, Zeilen 364-372:

1VR: also es ist natürlich (--) VOLLKOMMEN falsch zu sa-
gen,
dass der fehler in der bewässerung liegt;
(--)
sondern der fehler liegt EINDEUTIG in DENEN,
(--)
die es bewässert HABEN;
und es ist eher ein TECHNISCHER fehler,
der aufgetreten ist;
aber es hat nichts mit der GRUNDidee zu tun.

- Ethik, z. B. in Diskussion 9, Zeilen 416-423:

P2: ja also ich find das auch ganz schön extrem,
wenn man da nur EIN kind haben darf;
und das dann (.) so GEQUÄLT wird.
also das is ja eigentlich nich=
=also das ist ja UNMENSCHLICH dann in welchen
VERHÄLTNISSEN (.) dieses kind dann lebt.
also weil (--) ich denke mal,
jedes kind sollte irgendwie (.) AUCH sozusagen ne
KINDHEIT haben;

- Jura, z. B. in Diskussion 3, Zeilen 208-212:

1VR: und DABEI wollen WIR ge=genaue (--) in zukunft (--)
 FESTE RICHTlinien (-) ähm EINFühren,
 dafür dass die (--) ähm FINANZEN (--) finanzMITTEL
 AUSgeglichen auf die UNTERnehmen und auf die BAUERN
 (--) ähm zu=dann zutreffen,
 und dann auch AUSgezahlt werden (.) letztlich.
 das heißt das soll dann nicht irgendwo (-) in der
 VERWALTUNG (-) scheitern,

- Soziologie, z. B. in Diskussion 5, Zeilen 1528-1531:

5KB: aber die meisten bauern sind ja auch gar nicht (.)
 WIRKLICH geSCHULT,
 um irgendwelche anderen arbeiten zu (-) verrichten;
 weil sie ja meistens auf nem BAUERNhof AUFgewachsen
 sind,
 und dann !NUR! (-) als BAUER halt AUFgezogen wurden.

- Politik, z. B. in Diskussion 8, Zeilen 388-394:

TW: .hh ja ähm wir sind der meinung,
 dass ähm (---) ja wir als (---) ähm ja sozusagen (.)
 BESITZER dieses flusses auch das GRÖSSTE recht daran
 haben es zu nutzen.
 und wir lassen das uns auch nicht streitig machen;
 weder von (.) äh SYRIEN und IRAK,
 noch von UMWELTschützern.

- Geschichte, z. B. in Diskussion 1, Zeilen 445-451:

1JO: ähm (.) also NEUNZEHNHUNDERTNEUNUNDACHTZIG ist die::
 !GRÖSSTE! ölkatastrophe: seit man DENKEN kann pas-
 siert=
 =sie hat ZWEItausend kilometer KÜSTE verseucht;
 .hh und wir GREENPEACE arbeiter haben auch probiert
 (-) die tiere zu RETTEN,
 auch die ganzen ZUGvögel und so,
 und (-) dis ähm=also man SCHAFFT das aber nicht,

- sowie Alltagstheorien, z. B. in Diskussion 6, Zeilen 1043-1054:

2WHH: ja man kann sich doch NICH von äpfeln ernähren.
 wie soll denn=

IR: =ja aber von reis?
 oder was?

2WHH: ja aber das wär doch ne (--) VERNÜNFTIGE nahrungs-
quelle.

IR: bratapfel.
backapfel.
frischer apfel.
() apfel.

Argumente, die aus Alltagstheorien stammen und weniger auf Inhalten anderer Schulfächer beruhen, treten vornehmlich in den Diskussionen der unteren Sek I auf. Dieser Befund korreliert mit den Untersuchungsergebnissen zur Nutzung persönlicher Erfahrungen zur Argumentationsformulierung (siehe 6.2.2.4.1). Neben der Auffassung älterer Schüler, die auf Erfahrung basierende Argumente vermehrt als Zeichen von Ignoranz, Inkompetenz oder Unreife verstehen (Jones 1997, S. 564), können jüngere Schüler vermutlich wegen ihrer bis hierhin kürzeren Schulzeit auf weniger anderen Schulfächern zuzuordnende Inhalte zurückgreifen. Sie sind daher gezwungen neben dem zur Verfügung gestellten Informationsmaterial auf persönliche Erfahrungen zu rekurrieren.

Die Beispiele für die unterschiedlichen fachlichen Quellen nichtgeographischer Argumente verdeutlichen noch einmal das in den Bildungsstandards der DGfG (2012, S. 8) formulierte Verständnis von Geographie als „Brückenfach zwischen natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Denkweisen“. Besonders dominant sind in allen videographierten Diskussionen Argumente aus den Bereichen Ethik, Wirtschaft und Biologie. In den Diskussionen 1, 3 und 9 wird die ethische Betrachtung des Diskussionsgegenstands nicht zuletzt durch die Lehrkräfte forciert. So beinhaltet das bereitgestellte Informationsmaterial viele Argumentationsansätze, die den Bohrsinselbau, das Staudammprojekt oder die chinesische Bevölkerungspolitik aus ethischer Sicht ablehnen. In Diskussion 1 gibt es extra eine Rollenkarte für die Ehefrau eines Bohrsinselmitarbeiters, die sich vor allem wegen familienunfreundlicher Arbeitszeiten auf Bohrsinseln gegen den Bau ausspricht. In Diskussion 3 wird zusätzlich zu den Kleinbauern, Kurden und Vertretern des Auslands sowie Syrien und Irak, die alle bereits über Material zu Menschenrechtsverletzungen verfügen, ein Vertreter einer Menschenrechtsorganisation bestimmt. Diese Vorgehensweise überakzentuiert nicht nur die Betrachtung des Diskussionsgegenstands aus ethischer Sicht, sondern führt in der anschließenden Auswertung zur Feststellung der Vertreterin von Syrien und Irak, dass ihre Argumente aufgrund von Überschneidungen mit anderen Interessengruppen häufig schon genannt wurden (Diskussion 3, Zeilen 908-911). In Diskussion 9 erhalten die Schüler der Contra-Seite als Argumentationsansätze beispielsweise Informationen zu erzwungenen Abtreibungen und dem strengen Tagesplan chinesischer Einzelkinder (siehe 6.2.2.1). Einmal in diese ethische Perspektive gedrängt, ist es nicht überraschend, dass die Schüler in Diskussion 9 von sich aus Beispiele wie die von Lang Lang (Diskussion 9, Zeilen 384-408) oder weitere Argumentationsansätze aus ethischer Sicht anführen. So betonen sie beispielsweise die Bedeutung von Geschwisterkindern für die kindliche Entwicklung (z. B. Zeilen 515-522). Dabei gibt ihnen die Möglichkeit zur Dar-

stellung der eigenen Position nach anfänglicher simulativer Diskussion zusätzlich Gelegenheit, persönliche Erfahrungen einzubringen, die ebenfalls einer ethischen Sichtweise entspringen (siehe 6.2.2.4.1). Das Bestreben der Lehrkräfte dieser Diskussionen die ethische Perspektive hervorzuheben, demonstriert nicht nur deren Geographieverständnis, sondern wird auch durch die Rahmenlehrplaninhalte im Untersuchungsraum unterstützt (siehe SBJS 2006a, S. 22, 3.1 / 6.2.2.1).

In Bezug auf die Wirtschaft ist die enorme Häufigkeit ökonomischer Argumentationsansätze wahrscheinlich durch den Umstand bedingt, dass diese Disziplin im Untersuchungsraum im Gegensatz zu anderen Bundesländern (z. B. Thüringen) kein eigenständiges Schulfach darstellt, sondern in den anderen sozialwissenschaftlichen Fächern integriert unterrichtet wird. Geographie bietet dabei mit seiner Teildisziplin Wirtschaftsgeographie besondere Gelegenheit die wirtschaftlichen Aspekte einer diskutierten Maßnahme anzusprechen. Jedoch stimmen die wenigsten der auf wirtschaftlichen Sichtweisen basierenden Argumente mit einer Definition von Wirtschaftsgeographie überein, wie sie etwa bei Liefner / Schätzl (2012) vertreten werden. Nur wenige Argumente betrachten die Wirkung bestimmter Raumfaktoren auf wirtschaftliches Handeln oder Wirtschaftsräume in unterschiedlichen Dimensionen (z. B. Diskussion 4, Zeilen 446-457):

S1: und ähm ich denke,
 dass es eventuell durch den flughafen auch zu ner UM-
 siedlung der FIRMEN kommen könnte,
 da die ja ihre (-) GESCHÄFTSkunden hh nicht unbedingt
 durch die ganze STADT kutschieren wollen,
 mit STAU dauerts dann zwei stunden oder so: (--) PRO
 richtung;
 sondern dass dann eventuell firmen,
 die jetzt zurzeit !HIER! angelagert sind (-) in REI-
 NICKENDorf (-) am FLUGhafen;
 (---)
 sich DORTin verlagern,
 was dann AUCH arbeitsplätze !HIER! kostet.

Hingegen verbleiben die meisten Argumente aus wirtschaftlicher Perspektive bei der faktischen Benennung von finanziellen Gewinnen oder Verlusten, die eine diskutierte Maßnahme für bestimmte Interessengruppen bewirken würde (z. B. Diskussion 5, Zeilen 491-493):

1PO: wir wollten noch sagen,
 dass (-) durch den sojaanbau jeder VIERTE bauer bis
 jetzt ruiniert wurde.

oder bei einer wirtschaftstheoretischen Betrachtung ohne Bezüge auf den diskutierten *place* bzw. *space* (z. B. Diskussion 2, Zeilen 298-301):

S2: ähm also wir haben uns eigentlich (---) für die
 GEGNER entschieden;
 weil wir ja dann auch denken,

dass die leute denn halt (--) ja auch GELD brauchen,
um sich vielleicht irgendwas zum ESSEN noch mal zu
holen oder so.

Hinter dieser monetären Grundeinstellung, dass Nahrung nur gegen Geld zu beziehen ist, das wiederum verdient werden muss, liegt die eigentliche Vermutung, dass es keine anderen Einkommensquellen im Tropischen Regenwald gibt als der Handel mit Tropenholz. Hier hätte Lehrerin 2 durch die Frage nach anderen Wirtschaftszweigen in der Region, in denen die Holzfäller möglicherweise alternativ arbeiten könnten, leicht eine wirtschaftsgeographische Betrachtungsweise des Diskussionsgegenstandes bewirken können.

Die häufige Verwendung einer biologischen Sichtweise ist durch die von Lethmate (2005, S. 272 ff.) beschriebene Nähe der Unterrichtsinhalte in den Schulfächern Geographie und Biologie zu erklären. So beschäftigen sich viele der videographierten Diskussionen mit dem Anbau spezifischer Pflanzen in bestimmten Regionen und dessen Auswirkungen auf unterschiedliche Faktoren. In Diskussion 2 werden Tropenholz und Kiefernholz miteinander verglichen. In Diskussion 5 steht die Sojapflanze, in Diskussion 6 und 7 genmanipulierter Reis und in Diskussion 8 die Mango im Mittelpunkt. In diesen Diskussionen thematisiert ein Großteil der der Biologie zuzuordnenden Argumente die Beschaffenheit und die Wachstumsbedingungen der diskutierten Pflanzen, ohne sie mit den Anbaubedingungen der geographischen Region in Bezug zu setzen und somit agrargeographische⁷⁶ Argumente zu formulieren (siehe Beispiel oben aus Diskussion 6, Zeilen 313-316 versus Diskussion 8, Zeilen 463-468):

1VR: also (-) wir müssen natürlich sehen,
dass wir in ZEITEN der GLOBALISIERUNG (--) ähm MARKT-
wirtschaftlich natürlich (--) ALLE vorteile AUSnut-
zen;
und da (.) wir KLIMATISCH (-) bedingt sozusagen hier
MANGOS anbauen können,
wollen wir diesem markt oder dieser möglichkeit nicht
im WEGE stehen;

Des Weiteren sind viele der dieser Kategorie zugehörigen Argumente normativ und beziehen auf die Bewertung der Einhaltung von Werten und Normen bezüglich Tier- und Umweltschutz in den diskutierten Maßnahmen (z. B. Diskussion 5, Zeilen 1403-1415):

L5: =also man muss die TIERE dann nicht mehr auf die
WEIDE schicken,
sondern die kriegen gleich im STALL was zu fressen;
und damit werden doch FLÄCHEN frei.
(--)
die man an die KLEINbauern weiterleiten könnte.
(---)
DAS ist doch nen KONZEPT.

⁷⁶ Grundlage dieser Zuordnung bildet die Definition von Agrargeographie in Leser (2001, S. 18).

NE?

1PO: ja bloß ist es ja dann das problem,
wenn die tiere die GANZE zeit im STALL sind,
die haben ja (--) KEIN AUSlauf mehr;
die sollen sich ja auch BEWEGEN.

Diesem Argument können neben Auffassungen über eine artgerechte Tierhaltung auch Einsichten in wissenschaftliche Erkenntnisse zugrunde liegen, wonach das Fleisch von Tieren mit Auslauf gesünder sei (Bäuerlein 2011, o. S.). Gleiches gilt für normative Argumente, die das mögliche Gefahrenpotential für Mensch, Tier oder Umwelt bewerten (z. B. Diskussion 6, Zeilen 468-469):

1RB: also (-) wir äh wir sind immer noch FEST davon äh davon überzeugt,
dass dieser GOLDENE reis einfach mal !SCHÄDLICH! für uns ALLE ist.

In allen videographierten Diskussionen finden sich Argumente, die die diskutierten Maßnahmen aufgrund einer normativen Bewertung faktisch nachweisbarer oder theoriegeleiteter Auswirkungen auf Mensch oder Umwelt ablehnen. Viele dieser Argumentationsansätze entstammen den von den Lehrkräften zur Verfügung gestellten Informationsmaterialien. Dies weist noch einmal darauf hin, dass nicht nur die Schüler, sondern auch die Lehrkräfte jeden Diskussionsgegenstand faktisch und normativ diskutieren möchten (vgl. Budke 2012a, S. 12, siehe 2.3.1.1 / 6.2.2.4.1).

Insofern lässt sich für eine abschließende Einschätzung zum Geographieverständnis der an dieser Untersuchung teilnehmenden Lehrkräfte und Schüler feststellen, dass alle Beteiligten das von der DGfG (2012, S. 8) formulierte Bild einer Geographie als „Brückenfach zwischen natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Denkweisen“ internalisiert haben (Uhlenwinkel 2013c, S. 37) und Diskussionsgegenstände im Geographieunterricht vornehmlich nicht geographisch, sondern interdisziplinär faktisch, (theoriegeleitet) sowie normativ betrachten. Diese Vorgehensweise mag einer breitgefächerten Betrachtung des Diskussionsgegenstandes dienlich sein, nützt aber weder, um seinem Verständnis durch eine explizit geographische Sichtweise näher zu kommen, noch verhilft es dem Schulfach, seine Daseinsberechtigung im Fächerkanon durch eine eigenständige Perspektive zu stärken (siehe 3.1).

6.2.3 Analyse der Auswertungsphase

Eine intensive Auswertungsphase, die eine inhaltliche, metakommunikative und methodische Reflektion der Diskussion berücksichtigt, ist für erfolgreiches diskursives Lernen unabdingbar (siehe 2.3.2.3). Demgegenüber bestätigt die Analyse der videographierten Diskussionen die Feststellung, wonach Diskussionsauswertungen häufig gar nicht oder nur oberflächlich stattfinden (Van Ments 1992, S. 76, Polzius 1992, S. 86). So werden die Diskussionen 4 und 8 gar nicht, Diskussion 2 nur durch eine wiederholte Abstimmung zum Tropenholzboykott zu Diskus-

sionsschluss und Diskussion 6 trotz anderer Planung⁷⁷ durch ein dreiminütiges Schlusswort der Lehrkraft ausgewertet. Letzteres ist angesichts des Diskussionsverlaufs als Konfrontationsdiskussion mit vielen Verstößen gegen Diskussionsregeln (siehe 6.2 / 6.2.2.4) besonders problematisch. In Diskussion 9 wird auf eine ausführliche Auswertung zu Gunsten einer intensiven inhaltlichen Diskussionsweiterführung aus persönlicher Schülersicht verzichtet (siehe 6.2.4). Für die fehlende Auswertung führen die Lehrkräfte im anschließenden Interview verschiedene Ursachen an. Lehrer 8 nennt Zeitmangel als entscheidenden Faktor. Lehrerin 4 befindet eine Auswertung nach spontanen Diskussionen als gekünstelt. Lehrer 6 hält eine Auswertung direkt im Anschluss für unsinnig, da ihn die Leistungen der Schüler so enttäuscht haben, dass er kein konstruktives Gespräch erwartet. Lehrerin 2 ist der Meinung, die Schüler hätten keine Lust mehr auf eine intensive Auswertung. Lehrerin 9 hat eine ausführliche Auswertung einer anderen Diskussion in dieser Klasse gemacht und vermutet, dass die Schüler zu ähnlichen Aussagen wie damals kommen. Die Auswertung würde also keinen neuen Erkenntnisgewinn darstellen. Diese Begründungen legen die Vermutung nahe, dass diese Lehrkräfte einer Auswertung nur wenig Bedeutung für den Gesamterfolg der Diskussion bemessen. Dies unterstützt die empirischen Befunde aus 2.2.6 und den Erklärungsansatz für die Beobachtung in 5.3, wonach Lehrkräfte selbst ungenügend über die Gestaltung und Bedeutung der einzelnen Diskussionsphasen wissen. Zwar sind einige Lehrkräfte im anschließenden Interview mit dem Verlauf und der Ausführlichkeit ihrer Auswertungsphase durchaus unzufrieden, jedoch würden sie einzelne Auswertungsbereiche, die in dieser Analyse als fehlerhaft beurteilt werden, als durchaus gelungen bezeichnen. So findet Lehrerin 1 die metakommunikative Auswertung durchaus differenziert, während die Analyse der Schüleräußerungen nur wenige und näher erläuterte Bewertungskriterien aufzeigt (siehe 6.2.3.2). Besonders nach den defizitär verlaufenden Diskussionen 6, 9 und der Klassendiskussion in Diskussion 2 (siehe 6.2.2) wäre eine intensive methodische bzw. metakommunikative Auswertung essentiell, um die Ursachen für ihren schlechten oder schleppenden Verlauf gemeinsam ergründen und für zukünftige Diskussionen beheben zu können.

Nur in den Diskussionen 3 und 5 werden alle drei Auswertungsbereiche überhaupt berücksichtigt, obgleich deren thematische Abhandlung nicht immer dem Ideal entspricht (siehe 2.3.2.3). Zudem erfüllt die Länge dieser neuneinhalb und acht Minuten dauernden Diskussionsauswertungsphasen nicht die Forderung einer zumindest gleichlangen Diskussions- wie Auswertungsphase (siehe 2.3.2.3). Nur in Diskussion 7 ist die Länge der Auswertung und der eigentlichen Diskussion annähernd gleich. In dieser Diskussion ist jedoch die einwöchige Pause zwischen Diskussion und Auswertung als schwierig zu bewerten, weil Gedächtnislücken die Reflektion verfälschen können (siehe 2.3.2.3). Die Auswertungslänge begründet sich auch durch ihren ähnlich der Diskussion schleppenden und unstrukturierten Verlauf (siehe 6.2.2). Lehrer 7 wechselt häufig und scheinbar willkürlich die Auswertungsbereiche, die sich hauptsächlich auf die methodische Diskussionsauswertung beziehen.

⁷⁷ Lehrer 6 hat bereits an der Tafel alles für eine ausführliche Feedbackrunde vorbereitet, die aufgrund des Zeitmangels ausfällt und auch nicht nachgeholt werden soll (siehe Interviewtranskript).

Bis auf Diskussion 6, in der die Diskussionsauswertung der ersten Niveaustufe nach Polzius (1992, S. 108 ff.) zuzuordnen ist, leiten die übrigen Lehrkräfte die Diskussionsauswertungen gemäß der zweiten Niveaustufe. Weitere Vergleiche der theoretischen Ausführungen (siehe 2.3.2.3) mit dem empirischen Datenmaterial zeigen, dass keiner der Lehrkräfte der Empfehlung folgt, wichtige Schlussfolgerungen zu protokollieren. Hingegen sind in den Videoaufnahmen keine unberücksichtigten Schülermeldungen am Ende der Auswertungsphase zu erkennen, so dass das Kriterium der Realisierung aller Redewünsche erfüllt ist. Hervorzuheben ist die einzige bewusste Herausführung der Diskutanten aus ihren Rollen in Diskussion 3. In den übrigen simulativen Diskussionen hat dergleichen nicht oder nur indirekt im Verlauf der Auswertungsphase stattgefunden. Das Bedürfnis der Schüler über die Rollensituation zu sprechen, zeigt sich jedoch durch ihre Thematisierung im Anschluss an die Diskussion (siehe 6.2.3.3). Nach dieser grundlegenden Einschätzung wird im Folgenden die Gestaltung der einzelnen Auswertungsbereiche analysiert. Dabei soll untersucht werden, wie sich die andeutenden Wissenslücken der Lehrkräfte hinsichtlich einer gelungenen Diskussionsauswertung auf die einzelnen Auswertungsbereiche auswirken.

6.2.3.1 Analyse der inhaltlichen Auswertung

Der inhaltlichen Diskussionsauswertung wird nach den meisten videographierten Diskussionen, wenn auch mit unterschiedlicher Intensität Aufmerksamkeit geschenkt. Generell zeigt die Analyse ihrer Durchführung Lücken und Fehler in ihrer Gestaltung. So werden im Vergleich zu den theoretischen Anforderungen an diesen Auswertungsbereich (siehe 2.3.2.3) in den videographierten Diskussionen keine Diskussionsergebnisse zusammengefasst oder mit dem eigentlichen Diskussionsziel verglichen. Letzteres erklärt sich durch die wenigen in der Vorbereitung und Diskussionseröffnung formulierten Diskussionsziele, die einer abschließenden Überprüfung in der Auswertung bedürfen (siehe 6.2.1.1 / 6.2.2.3). Lehrer 8 stellt im Interview die nichterfolgte abschließende Beantwortung der Zukunftsperspektiven des diskutierten Bewässerungsprojekts selbst fest und gibt an, diese als einzigen Auswertungsschritt in der nächsten Geographiestunde ohne verteilte Rollen materialgestützt erarbeiten zu wollen. Die fehlende Ergebnisformulierung ist besonders in den Diskussionen 4 und 9 nachteilig, da hier eine solche auch am Ende der Diskussion versäumt wird (siehe 6.2.2). Die Nachfrage von Schüler 2 in Diskussion 1, Zeilen 1180-1181 deutet darauf hin, dass sich der Schüler ein über das Schlusswort des Diskussionsleiters hinausreichendes Ergebnis gewünscht hätte:

S2: ähm ich hab mal ne FRAGE?
 wie ist das jetzt eigentlich (.) ausgegangen?

Des Weiteren bestätigt diese Frage und deren Beantwortung (Zeilen 1188-1197) das Verständnis einiger Schüler von Diskussion als Meinungsstreit, bei dem es einen Gewinner geben muss (siehe 2.3.4.3).

In keiner inhaltlichen Auswertung werden die konkurrierenden Ansichten zum Diskussionsgegenstand wiederholend und abschließend gegenübergestellt. Keiner der Lehrkräfte fragt

nach oder lenkt die Aufmerksamkeit der Schüler auf bisher nicht korrigierte inhaltliche Argumentationsfehler (siehe 6.2.2.4.1) oder korrigiert diese gar. Zum Beispiel wird auf die inhaltlichen Fehler in der von Schülern geleiteten Diskussion 6 bis zum Schluss nicht hingewiesen (siehe 6.2.2.4.1). So wird die Lösung der Wasserproblematik in Indien durch die Wasserentnahme im Baikalsee nicht als impraktikables Unterfangen dargestellt. Dadurch bleiben mögliche Lücken und Missverständnisse im Schülerwissen bestehen. Für eine solche rückblickende Korrektur versäumen die Lehrkräfte bereits während der Diskussion, derartige Fehler zu protokollieren, um sie in der Auswertung parat zu haben. Sofort korrigiert werden dagegen inhaltliche Fehler, die während der aus der inhaltlichen Auswertung resultierenden Diskussionsweiterführung geäußert werden und in keiner weiteren Auswertung aufgegriffen werden können. So entgegnet beispielsweise Lehrerin 9 in Diskussion 9, Zeilen 835-858 auf die Behauptung von Schüler 7, dass die chinesische Bevölkerungspolitik die Bevölkerung zur Auswanderung bewegt:

L9: es ist alles nicht so einfach.
ja?
das sind irgendwelche EINFACHEN menschen auf dem
LANDE;
die v:::=äh=verlassen nicht einfach so ihr land.
ja?
das ist auch gar nicht so einfach.
ja?
auch mit der sprache und so-

Da die meisten videographierten Diskussionen kaum von einschneidenden thematischen Abschweifungen begleitet werden oder diese bereits im Diskussionsverlauf kritisiert werden (siehe 6.2.2.3 / 4), ist deren fehlende Thematisierung in der inhaltlichen Auswertung nicht problematisch. Eine Ausnahme bildet wiederum Diskussion 6, in der die Schüler explizit auf ihre unrealistischen Problemlösungen, die Weltbevölkerung mit Cola und Äpfeln zu ernähren (siehe 6.2.2.4 / 6.2.2.4.1), hätten aufmerksam gemacht werden müssen, um ihre Inakzeptabilität zu betonen.

Die Aufgabe offene Fragen und Ungenanntes aufzuzeigen (siehe 2.3.2.3), wird nur von wenigen Lehrkräften beachtet. Lehrerin 3 fragt direkt im Anschluss an Diskussion 3, Zeilen 826-829:

L3: erst einmal gibts noch fragen aus dem publikum?
das haben wir jetzt so ein bisschen übergangen.
INHALTLICHE fragen oder ERGÄNZUNGEN noch?

Nachdem die Schüler auf diesen Impuls nicht reagieren, benennt sie selbst zu einem späteren Zeitpunkt die für sie offene Frage nach der persönlichen Bewertung der Nachhaltigkeit des Projekts, die zu einer intensiven Diskussionsweiterführung führt (siehe 6.2.4). Des Weiteren benennt sie bisher unberücksichtigte Argumentationsansätze und fordert die Schüler auf, diese zu vertiefen (z. B. Zeilen 1081-1089).

L3: wie sehen sie denn den punkt,
äh die WIRTSCHAFT argumentiert ja auch damit,

dass unheimlich VIELE ARBEITSpLätze geschaffen werden (--) in DIESER region.
sie wissen (--) wie die region äh (--) NATURRÄUMLICH gegliedert ist,
können daraus vielleicht ableiten WO im MOMENT die meisten arbeitsplätze herrschen,
dann überlegen sie mal WELCHE art von arbeitsplätzen MIT diesem projekt GESCHAFFEN werden würden.

Dadurch stellt Lehrerin 3 sicher, dass jeder Schüler für eine abschließende persönliche Bewertung des Projekts alle relevanten Umstände berücksichtigen kann. Auch Lehrerin 9 fordert die Schüler zu Beginn der Diskussionsweiterführung auf bisher unberücksichtigte Argumente aus dem Material einzubringen (siehe 6.2.4). Erst als diese Argumente auch in der Weiterführung unbeachtet bleiben, nennt sie genaue Aspekte, die die Schüler aufgreifen sollen (z. B. Diskussion 9, Zeilen 435-440):

L9: und in euerm TEXT stand ja drin,
 ne?
 die haben da=
 =kannst du noch mal sagen,
 wann die AUFstehen und ins BETT GEHEN?
 [da die chinesischen einzel-]

Außerdem weist sie ähnlich wie Lehrerin 2 auf offene Fragen hin, indem sie nach alternativen Lösungsmöglichkeiten sucht, nachdem in Diskussion 2 ein Tropenholzboykott bzw. in Diskussion 9 die chinesische Bevölkerungspolitik mehrheitlich abgelehnt werden (siehe 6.2.4). Lehrerin 9 versäumt es dagegen, entgegen ihrem Vorhaben, nach den inhaltlich überzeugendsten Argumenten für diese Ablehnung zu fragen. Sie begründet diesen Schritt wie folgt:

„Weil erstens gar nicht alle Argumente zum Zuge gekommen sind und wenn, dann wirklich echt oberflächlich. Deswegen habe ich diese Frage weggelassen“ (Zitat Lehrerin 9).

In den Diskussionen, in denen die Lehrkräfte die Diskussionsleitung übernommen haben, werden offene Fragen und unbenannte Argumente häufig schon innerhalb der Diskussion durch sie thematisiert (siehe 6.2.2.3). Ihre erneute Reflektion in der inhaltlichen Auswertung erscheint daher nicht zwingend notwendig. Trotzdem hätten sich diese Lehrkräfte auch nach ergänzenden Informationen und offenen Fragen erkundigen können, um von ihnen selbst Unberücksichtigtes, für die Schüler aber eventuell Relevantes in Erfahrung zu bringen.

Bei allen Diskussionsauswertungen, die nach simulativen Diskussionen geführt werden, wird das Kriterium der persönlichen Meinungserfragung zum Diskussionsgegenstand berücksichtigt (siehe 2.3.2.3 / 2.3.5.3). Das Fehlen der Aufforderung zur persönlichen Positionierung in Diskussion 8 erklärt sich neben dem allgemeinen Zeitmangel, der eine Diskussionsauswertung gänzlich verhindert, durch die inhaltliche Zielstellung der Diskussion, in der keine direkte Entscheidung sondern die Klärung des Diskussionsgegenstandes von den Schülern verlangt wird.

Die Schüleransichten werden nur in Diskussion 3 und 9 im Rahmen einer Weiterführungsphase ausführlich diskutiert (siehe 6.2.4). In den übrigen simulativen Diskussionen sollen die Schüler lediglich anhand einer kurzen Abstimmung durch Fingerzeig oder Punktvergabe (siehe 6.2.3.2) ihre Meinung zur Diskussionsfrage äußern. Dabei wird in keiner Diskussion ersichtlich, inwieweit die Schülermeinungen durch die Diskussionen beeinflusst werden. Dafür hätten die Lehrkräfte einen Vorher-Nachher-Meinungsvergleich anstellen müssen, in dem die Schüler ihre Beweggründe für geänderte oder gefestigte Positionen darlegen. Das Ausbleiben dieses Vergleiches führt dazu, dass die Schülerargumentationen hinsichtlich ihrer Überzeugungskraft nicht geprüft und der Erkenntnisgewinn der Diskussion nicht reflektiert werden.

Abgesehen von der Suggestivfrage der Lehrerin 2 in Diskussion 2, Zeilen 495-498 (siehe 6.2.2.3) gibt es keine abschließenden Positionierungen der Lehrkräfte, die auf die Schüler wie eine Vorgabe der „richtigen“ Antwort wirken könnten. Dennoch bestätigt die Analyse der inhaltlichen Diskussionsauswertungen den Eindruck, dass die beobachteten Lehrkräfte nur ungenügend Wissen zur Bedeutung und Gestaltung dieses Auswertungsbereichs für den inhaltlichen Erkenntnisgewinn einer Diskussion haben (siehe 6.2.3). Sonst wären sie überhaupt bzw. ausführlicher auf die einzelnen Aspekte einer inhaltlichen Diskussionsauswertung eingegangen. Die persönliche Positionierung durch Fingerzeig, wie in den meisten simulativen Diskussionen gesehen, genügt nicht, um den inhaltlichen Erkenntnisgewinn zu ergründen oder zu vertiefen.

6.2.3.2 Analyse der metakommunikativen Auswertung

Innerhalb einer metakommunikativen Diskussionsauswertung erhalten die Schüler die Möglichkeit, Feedback zu ihren Diskussionsleistungen zu bekommen, das einen wesentlichen Beitrag zur Förderung der Kommunikationskompetenz der Schüler leisten könnte (siehe 2.3.2.3). Hier können Stärken und Schwächen der eigenen Gesprächsfähigkeiten sowie Hilfestellungen zur Verbesserung gemeinsam erarbeitet werden. Die Lehrkräfte dieser Untersuchung machen von dieser Möglichkeit jedoch selten Gebrauch. So wird in den Diskussionen 2, 4 und 8 gänzlich auf eine metakommunikative, feedbackgebene Auswertung verzichtet. Gerade in diesen Diskussionen mit wenig Vorbereitungszeit oder für die Schüler spontanem Aufkommen (siehe 6.2.1.1) wäre eine metakommunikative Reflektion der Gesprächs- und Argumentationsfähigkeiten der Schüler sinnvoll, um sie für ähnliche Gesprächssituationen im Alltag zu wappnen. Eine Reflektion der Gruppendiskussionen in Diskussion 2 hätte Lehrerin 2 zudem Aufschluss über die Diskussionsverläufe und eine Möglichkeit zur Förderung der Gesprächsfähigkeiten geben können. Schließlich kann sie die diskussionsleiterlosen Gruppendiskussionen nicht gleichzeitig verfolgen oder kontrollieren. In einem anschließenden Gespräch hätten die Schüler ihre Eindrücke zum Ablauf sowie Problemen in den einzelnen Gruppendiskussionen schildern können. Für genannte Probleme hätte Lehrerin 2 gemeinsam mit den Schülern nach Lösungen suchen können.

In den Diskussionen 1, 6, 7 und 9 ist die metakommunikative Auswertung extrem kurz bzw. oberflächlich, d. h. ohne nähere Erläuterung der Bewertungen oder nur auf wenige Kommunikationsaspekte beschränkt, gehalten. Ausführlicher gestaltet sie sich in den Diskussionen 3

und 5. In diesen Diskussionen wird eine metakommunikative Bewertung der Diskussionsleistungen auch bereits vor Diskussionsbeginn angekündigt. Dadurch werden einerseits die Diskutanten zusätzlich angeregt, sich rege an der Diskussion zu beteiligen. Andererseits werden die diskussionsunbeteiligten Schüler dafür sensibilisiert, auf die kommunikativen Leistungen für eine anschließende Bewertung der Diskutanten zu achten. Während die Schüler in Diskussion 3 ihre Beobachtung anhand vorab festgelegter Bewertungskriterien orientieren können (siehe unten), werden in Diskussion 5 solche Kriterien nicht formuliert. Außerdem berücksichtigt keine der beiden Diskussionen alle bedeutenden Auswertungsbereiche. Zu diesen gehören eine Analyse nach inhaltlichen Gesichtspunkten, der sprachlichen Form, des Gesprächsverhaltens, der Gesprächshaltung und des Diskussionsleiters (siehe 2.3.2.3). Dabei sollte stets die Eigen- mit der Fremdwahrnehmung verglichen und gemeinsam nach Verbesserungsmöglichkeiten gesucht werden (siehe 2.3.2.3). Eine nähere Betrachtung der Diskussionen zeigt, dass sich in den Diskussionen 1 und 6 nur die Lehrkräfte metakommunikativ äußern. In den übrigen metakommunikativen Auswertungen kommen auch die Schüler zu Wort. Dabei bewerten sie lediglich die Diskussionsleistungen ihrer Mitschüler. Insofern wird die Eigenwahrnehmung in keiner videographierten Diskussion reflektiert.

Grundsätzlich werden viele der die Kommunikationskompetenz bewertenden Äußerungen ohne die Angabe bewertungsrelevanter Kriterien gemacht. Am deutlichsten wird dies in Diskussion 6, Zeilen 1189-1190:

L6: ((an S3 gerichtet))
J (-) du warst nen GANZ schlechtes beispiel.

Der Schüler ist in der Diskussion durch undiszipliniertes Verhalten und diskussionsirrelevante bzw. -ablenkende Einwürfe aufgefallen. Die Benennung dieser Verfehlungen hätte den Mitschülern als Verhaltensrichtlinie für zukünftige Diskussionen dienen können. So bleiben sie implizit und müssen von den Schülern selbst hergeleitet werden. Deutungsfehler bei dieser Herleitung können fehlerhafte Vorstellungen eines idealen Diskussionsverhaltens bei den Schülern erzeugen. Besser sind daher vorab vereinbarte klare Bewertungskriterien, an denen die Schüler ihre Bewertungen orientieren und mit denen sie sie begründen können (Miller 2006, S. 17). So geschieht es in Diskussion 3, Zeilen 976-979, in der die diskussionsunbeteiligten Schüler mithilfe der Kriterien eines Bewertungsbogens die Diskussionsleistungen der Diskutanten reflektieren:

S3: ich finde eigentlich,
dass n l und v am BESTEN argumentiert haben.
die hatten am MEISTEN argumente
und ähm konnten ihre meinung (stichhaltig verteidigen) .

Doch auch bei dieser Bewertung werden die Kriterien nicht näher beschrieben bzw. gut gewählt. Die Anzahl an Argumenten ist kein entscheidendes Bewertungskriterium, da viele Argumente nicht gleichbedeutend mit überzeugenden Argumenten sein müssen. Bei fehlenden oder falschen Bewertungskriterien hätten die Lehrkräfte darauf aufmerksam machen oder sie einfordern müssen. Eine Aufforderung zur näheren Erläuterung findet sich in den videographierten Diskussio-

nen nur einmal (Diskussion 1, Zeilen 1090-1092). Zudem zeigt das angeführte Beispiel aus Diskussion 6, dass selbst Lehrkräfte ihre Bewertungskriterien nicht immer offenlegen. In den Anforderungen der Lehrkräfte die Argumentationskompetenz der Mitschüler zu bewerten, wird zudem meist der Eindruck vermittelt, es ginge darum, einen Diskussionsgewinner zu küren (z. B. Diskussion 5, Zeilen 1962-1965):

L5: wer hat eurer meinung nach (-) am STÄRKSTEN (-) am
 BESTEN äh seine argumente VORgetragen,
 und würde die diskussion als äh SIEGER verlassen;

Derartige Formulierungen sprechen für die Vorstellung einiger Lehrkräfte, dass gelungene Diskussionen die Form des *Confrontations* (Spiegel 2004, S. 63) annehmen. Mit solchen Fragen oder Aufgaben prägen sie auch diesbezügliche Schülervorstellungen. Neutraler formuliert, hätten die Schüler nach Stärken und Schwächen in den Schülerargumentationen gefragt werden müssen. Auch für die Beantwortung dieser Frage wären klare Bewertungskriterien hilfreich.

Die weitere Analyse der einzelnen Auswertungsbereiche zeigt zusätzliche Probleme der metakommunikativen Auswertung. So ist die Auswertung der Argumentationen nach inhaltlichen Gesichtspunkten, zu denen auch die Bestimmung der Stichhaltigkeit der Argumentation zählt (siehe 2.3.2.3), meist sehr oberflächlich. Nur Lehrer 5 führt in seiner Beurteilung der Argumente als sachbezogen Kriterien an, die den Schülern als Vorgabe für zukünftige Argumentationen dienen können (Diskussion 5, Zeilen 2030-2035):

L5: also äh das war auch so so MEIN eindruck.
 (---)
 dass äh sozusagen die=der wwf,
 obwohl das eben sehr stark auch an an dem MATERIAL
 orientiert war,
 und ihr sozusagen immer die FAKTEN äh in den MITTEL-
 punkt gestellt habt.

Die Einleitung der Beurteilung durch „obwohl“ ist hier nachteilig, da die eigentliche Stärke der Argumentationen – die Orientierung an Fakten und Material – von den Schülern dadurch als Schwäche aufgenommen werden kann. Die Äußerung des Lehrers folgt zudem nicht unmittelbar im Diskussionsanschluss, sondern als Interpretation der Punkteverteilungen auf den Schülerplakaten (siehe unten). Insofern verpasst auch Lehrer 5 zunächst die Chance, Bewertungskriterien so zu erläutern, dass die Schüler die Erläuterung gleichzeitig als Hilfestellung für zukünftige Diskussionen nutzen können. Ebenfalls die Auswertung nach inhaltlichen Gesichtspunkten betreffend wird die in den Argumenten zum Ausdruck gekommene Sachkenntnis einzelner Diskutanten oder ihres Voranbringens oder Abschweifens von der Diskussionsfrage kaum reflektiert. Wieder ist es nur Lehrer 5, der die Schüler für ihre gute Sachkenntnis lobt und ihren Einsatz würdigt (Diskussion 5, Zeilen 1937-1946):

L5: vielleicht von mir noch mal nen EINDruck;
 äh dass ich (---) euch dafür loben möchte,
 dass ihr sehr SACHbezogen diskutiert habt.

also (--) ja (---) das bedeutet auch,
dass ihr sehr gut VORbereitet wart=
=jedenfalls die die am TISCH saßen.
es war ja so etwa die hälfte,
aber das lässt sich nun mal nicht anders äh organi-
sieren;
ähm dass ihr: (---) wirklich (--) ja versucht habt (-
-) eure argumente in die diskussion einzubringen;

Im Kontext der Analyse des Gesprächsverhaltens befassen sich fünf Codierungen mit der Einhaltung der Diskussionsregeln. Sie beziehen sich auf die Sachbezogenheit der geäußerten Argumente (Diskussion 5, Zeilen 1938-1939), das undisziplinierte Gesprächsverhalten einiger Diskutanten (Diskussion 6, Zeilen 1095-1001), die Einhaltung der Regel des Ausredenlassens (Diskussion 7, Zeilen 1527-1529) und des Bezugs der Aussagen aufeinander (Diskussion 5, Zeilen 1945-1950, Diskussion 9, Zeilen 346-348). Diese Beobachtung lässt sich mit den wenigen in der Diskussionsvorbereitung festgelegten Regeln erklären (siehe 6.2.1.2). Schließlich kann die Einhaltung von Regeln nur geprüft werden, wenn diese vorab bekannt sind. Die Analyse der Gesprächsfähigkeiten zeigt aber eine Vielzahl anderer Verstöße gegen Diskussionsregeln (siehe 6.2.2.4), deren Thematisierung in der Auswertungsphase gerade in Situationen, in denen die Lehrkräfte Defizite der Schüler erkannt haben, der Entwicklung der Kommunikationskompetenz der Schüler dienlich gewesen wäre. So benennen Lehrerin 1 und 3 im anschließenden Interview einige Aspekte des Gesprächsverhaltens, bei denen sie ein Verbesserungspotential sehen:

„Naja was ich vorhin schon gesagt hatte, dass sie halt manchmal nicht mehr so ganz auf sich eingehen, also dass die Diskussion nicht aufbaut, sondern dass dann plötzlich jemand wieder komplett das Thema wechselt und wenn die älter werden, möchte man natürlich, dass das dann nicht mehr vorkommt, sondern dass die da halt dann wirklich noch mehr aufeinander hören - thematisch halt manchmal auch, dieses Abschweifen und Spekulieren“ (Zitat Lehrerin 1).

„Und was mir aufgefallen ist: zum Beispiel haben ja die auf der linken Seite Syrien, Irak, Kleinbauern und Kurden, die hatten die gleiche Meinung oder ähnliche Ansätze und Argumente. Und die dann: „oh ja die wurden schon gesagt“. Da finde ich sind die Schüler auch ein bisschen unflexibel, die hätten sich zusammen tun können und sagen ‚ja find ich auch‘, sich bestätigen, noch mal nen Argument. Die waren ja eigentlich so ne Masse gegen die Türkei, die ja nur die Zwei vertreten haben, und es kam nicht so rüber“ (Zitat Lehrerin 3).

Wären diese Aspekte auch in der gemeinsamen Auswertung mit den Schülern angesprochen worden, hätten sie ihr Verhalten in zukünftigen Diskussionen eventuell anpassen können.

Ähnliche Beobachtungen lassen sich bei der Evaluation der sprachlichen Gestaltung der Beiträge machen. Den meisten Schülern sind aus der Diskussionsvorbereitung, außer laut und deutlich zu sprechen, keine sprachlichen Kriterien bekannt, auf deren Grundlage sie die Qualität

der Diskussionsbeiträge der Mitschüler bewerten könnten (siehe 6.2.1.2). Hervorzuheben sind daher die wenigen Ausnahmen, in denen Schüler selbst wichtige Kriterien der Sprachgestaltung als Bewertungsgrundlage anführen (z. B. Diskussion 7, Zeilen 1010-1014):

2RB: ich fand am besten w.
 weil (-) das war auch ein bisschen mit witz.
 das fand ich (-) COOL.
 (---)
S5: hatte STYLE.

Das Beispiel zeigt, dass Schüler Unterschiede in den rhetorischen Fähigkeiten ihrer Mitschüler bemerken und sprachgestalterische Abwechslung durchaus schätzen. Weitere von den Schülern angeführte Kriterien zur Bewertung der Sprechweise sind die Sicherheit im Sprachfluss (Diskussion 1, Zeilen 1115-1116) und die Verständlichkeit der Wortwahl (Diskussion 3, Zeilen 983-987). Gänzlich unberücksichtigt bleibt bei der Analyse der sprachlichen Form allerdings die Reflexion argumentativer Formulierungsschwierigkeiten (siehe 6.2.2.4.1). Dabei ist es eine bedeutende Aufgabe der metakommunikativen Auswertungsphase, Defizite bewusst zu machen, ihre Form und ihre Nutzung zu erläutern und Hilfestellungen zu ihrer Überwindung zu geben (siehe 2.3.2.3). Dagegen ist die fehlende Thematisierung der Art der Verwendung von Fachbegriffen aufgrund der wenigen Fälle, in denen Fachbegriffe fälschlich benutzt werden, und deren sofortiger Korrektur (Diskussion 1, Zeilen 1030-1035, Diskussion 2, Zeilen 103-111, Diskussion 3, Zeilen 416-419, Diskussion 4, Zeilen 524-542) weniger problematisch. Gleiches gilt für die fehlende Auswertung auffälliger Körperhaltungen, da solche in den Videoaufnahmen nicht zu erkennen sind (siehe 6.2.2.4.2).

Zur Analyse des Gesprächsverhaltens gehören auch die Aussagen einiger Schüler, die die Mitschüler irreleiten könnten, weil sie von den Lehrkräften nicht korrigierend oder vertiefend aufgegriffen werden. So lobt ein Schüler einen Diskutanten für dessen Beharrlichkeit in der Diskussion, da er trotz Kritik anderer bei seiner Meinung geblieben ist. Entsprechend kritisiert er andere für deren Zugeständnisse nach berechtigten Einwänden (Diskussion 1, Zeilen 1102-1111). Dies widerspricht dem Prinzip der vernünftigen Diskussion, in der Schüler nicht auf ihrer Position beharren, sondern sich dem „besseren“ Argument gegenüber einsichtig zeigen sollen (Spiegel 2004, S. 75). Die fehlende Kritik an der geäußerten Auffassung durch Lehrerin 1 kann dazu führen, dass sich bei den Schülern ein falsches Bild von vernünftigem Diskutieren manifestiert. Ein anderer Schüler in Diskussion 7, Zeile 1482 bemerkt zu Recht, dass der erste Teil der Podiumsdiskussion einer Diskussion nicht würdig ist (siehe 6.2.2). Lehrer 7 versäumt es, diesen Einwand aufzugreifen, um das Diskussionsverständnis des Schülers näher zu ergründen und dadurch das Bewusstsein aller Schüler für gelungene Diskussionen zu schärfen. Außerdem hätte dieser Einwand genutzt werden können, um beispielsweise den Umgang mit den langen Gesprächspausen in Diskussion 7 zu thematisieren (siehe 2.3.2.3).

Eine Analyse der Beteiligung der Teilnehmer bzw. Dominanz einzelner Schüler geschieht in den meisten Diskussionen nur indirekt, indem Schüler einzelne Diskutanten als besonders gut hervorheben und deren Stärke vor allem mit der hohen Anzahl an Argumenten begründen (siehe

oben). Die Gesprächsbeteiligung wird nur einmal direkt und zusammen mit der Gesprächshaltung in einer Äußerung thematisiert bzw. kritisiert. Lehrer 6 stellt allgemein fest (Diskussion 6, Zeilen 1095-1096):

L6: viele haben sich nicht nur NICHT beteiligt,
 sondern waren sogar !EXTREM! störend.

Gerade in der sich als Konfrontationsdiskussion gestaltenden Diskussion 6 (siehe 6.2) hätten die Beweggründe für das beobachtete Verhalten und die persönlichen Angriffe gemeinsam analysiert werden müssen, um aus den Fehlern für zukünftige Diskussionen zu lernen. Dafür hätte die Diskussion früher abgebrochen werden müssen, um mehr Zeit für eine metakommunikative Auswertung zu haben. Vermutlich hätten die Schüler in einer solchen Auswertung die Schwachstellen in den Argumentationen der Diskutanten benennen können, da sie dies bereits während der Diskussion teilweise durch persönliche Angriffe tun (siehe 6.2.2.4 / 6.2.2.4.1). Diese persönlichen Angriffe verlangen, zudem klare Kriterien für konstruktive Kritik im Rahmen einer metakommunikativen Auswertung aufzustellen.

Die metakommunikative Analyse der Diskussionsleitung wird in keiner videographierten Diskussion berücksichtigt. Dies ist besonders nachteilig für die Diskussionen 1, 3, 6, 7 und 9, in denen Schüler die Diskussionsleiter allein oder mit den Lehrkräften gemeinsam verkörpern. Zwar sieht der Beobachtungsbogen in Diskussion 3 eine explizite Bewertung anhand eindeutiger Kriterien vor, doch wird sie in der Auswertungsphase nicht thematisiert. Insofern wird in dieser, wie auch in den übrigen Diskussionen für keinen Schüler ersichtlich, inwieweit die Leistungen der Diskussionsleiter ein Vorbild für zukünftige Diskussionen darstellen bzw. welche Verbesserungsmöglichkeiten bestehen.

Methodisch abwechslungsreich ist die einen Gesprächsanreiz schaffende und eine Zusammenfassung aller Schülermeinungen gewährende Feedbackmethode in Diskussion 5. Lehrer 5 kombiniert die zur inhaltlichen Auswertung gehörende Aufgabe der persönlichen Positionierung nach simulativen Diskussionen mit einer metakommunikativen Auswertung. Er fordert die einzelnen Diskussionsgruppen zunächst auf, ihre wichtigsten Argumente auf einem Plakat kurz zusammenzufassen. Danach händigt er jedem Schüler jeweils einen grünen und einen roten bzw. blauen⁷⁸ Klebepunkt aus. Die Schüler sollen sich die an der Tafel befestigten Plakate durchlesen und auf dem Plakat ihrer Wahl einen grünen Punkt für die in der Diskussion am besten vertretenden Argumente und einen roten bzw. blauen Punkt für die die eigene Meinung entsprechenden Argumente kleben. Die anschließende Auswertung der Punktevergabe führt dennoch zu keiner vertiefenden Auswertung, in der die Schüler ihre Entscheidungen begründen müssen, sodass die Stärken und Schwächen der Argumentation der Diskutanten letztendlich doch nicht aufgezeigt werden. Vielmehr fasst Lehrer 5 die Ergebnisse zusammen und schließt sich der mehrheitlichen Meinung an (siehe Zeilen 2001-2039, Abb. 24). Er liefert nur für die Vertreter des WWF eine mögliche Begründung für die Schülerbewertung (siehe oben). Insofern ist die gewählte Feedbackmethode noch verbesserungswürdig.

⁷⁸ Der Farbunterschied ergibt sich durch den Umstand, dass nicht genügend Klebepunkte von einer Farbe vorhanden sind.



Abb. 24: Inhaltliche und metakommunikative Auswertung mithilfe einer Posterbewertung in Diskussion 5

Quelle: Eigenes Datenmaterial

Die Vernachlässigung einer gemeinsamen metakommunikativen Auswertung in den meisten videographierten Diskussionen ist angesichts der großen Bedeutung von Evaluation für die Entwicklung von Schülerfähigkeiten (Hattie 2003, S. 7) besonders nachteilig für die Förderung der Kommunikationskompetenz der Schüler. Die Tatsache, dass keine Lehrkraft die Diskussion zu Gunsten einer ausführlichen metakommunikativen Auswertung vorzeitig abbricht oder letztere teilweise gar absichtlich nicht in den Unterricht einplant (siehe Interview mit Lehrerin 4), spricht für die Geringschätzung dieses Auswertungsbereichs durch die meisten Lehrkräfte. Die Analyse der videographierten Diskussionen, in denen überhaupt metakommunikative Aspekte in der Auswertung berücksichtigt werden, weist auf Defizite im Vergleich zu den theoretischen Anforderungen hin (siehe 2.3.2.3). Trotzdem sind die meisten Lehrkräfte im anschließenden Interview mit dem Verlauf dieses Auswertungsbereichs zufrieden. Dieser Umstand und die Thematisierung des methodischen Auswertungsbereichs in Momenten, in denen im Interview explizit nach der Metakommunikation gefragt wird, zeigen, dass einige Lehrkräfte über die Aufgaben einer metakommunikativen Auswertung nur ungenügend Kenntnis haben. So antwortet Lehrerin 9 beispielsweise auf die Frage, ob insgesamt genügend auf die metakommunikative Ebene in der Auswertung eingegangen wurde:

„Also ich hatte mir für mich noch mal aufgeschrieben, dass ich mit denen noch mal, wenn Zeit ist, wie war das Spielen in der fremden Rolle“ (Zitat Lehrerin 9)?

Eine Reflektion des Rollenspiels ist jedoch Teil der methodischen Auswertung (siehe 2.3.2.3). Insofern erweitern diese Beobachtungen die empirischen Befunde von Geddis (1991), Van Ments (1992), Dillon (1994) Larson / Parker (1996), Vogt (1998) und Driver / Newton / Osborne (2000), die Lehrkräften einen Mangel an Erfahrung und Wissen in Bezug auf die Führung fruchtbarer Diskussionen attestieren. Derartige Defizite sind auch hinsichtlich der Kenntnisse zu Bedeutung, Aufgaben und Methoden einer metakommunikativen Auswertung von Diskussionen

festzustellen, sodass die an dieser Untersuchung teilnehmenden Lehrkräfte die Kommunikationskompetenz ihrer Schüler nicht adäquat fördern können.

6.2.3.3 Analyse der methodischen Auswertung

Aspekte einer methodischen Diskussionsauswertung werden nur in den videographierten Diskussionen 1, 3, 5 und 7 thematisiert. Dabei berücksichtigt keine Lehrkraft alle methodischen Auswertungsbereiche (siehe 2.3.2.3). Von Schülern und Lehrkräften gänzlich unreflektiert bleibt beispielsweise die Möglichkeit zur Publikumsbeteiligung während der Diskussionen und deren Wahrnehmung, etwa durch Publikumsfragen oder „stummen Rollentausch“. Dabei würden die Lehrkräfte mit einer ausführlichen methodischen Auswertung nicht nur ihr Interesse an der Schülermeinung bezüglich der Unterrichtsgestaltung ausdrücken, sondern könnten gemeinsam mit den Schülern Verbesserungsmöglichkeiten für die zukünftige Unterrichtsplanung erarbeiten (siehe 2.3.2.3). Dafür sollten neben der Erkundung des allgemeinen Empfindens während der Diskussion einzelne Diskussionsphasen und sie prägende Aspekte analysiert werden.

Lehrer 7 beschäftigt sich am intensivsten mit einer methodischen Diskussionsauswertung (Diskussion 7, Zeilen 881-1669). Dabei obliegen ihm die meisten Redeanteile. Er erkundigt sich neben dem allgemeinen Gefallen und Problemen bei der Methode und ihrer Umsetzung nach den Verläufen der einzelnen Vorbereitungs- und Diskussionsschritte sowie nach den sie beeinflussenden Faktoren (z. B. Informationsmaterial, Gruppeneinteilung oder Kameraeffekt⁷⁹). Wesentliches Ziel seiner Auswertung ist es, nach Gründen für den schleppenden Verlauf im ersten Teil der Diskussion zu suchen. Dafür fordert er die Schüler vereinzelt auf, ihre Bewertung einzelner Aspekte zu konkretisieren (Diskussion 7, Zeilen 1334-1337):

L7: kannst du das noch mal nen bisschen (-) DEUTLICH machen,
 was du mit GUT meinst?
 WORAN dieses GUT=
 =was=was GUT bedeutet?

Zudem überlegt er gemeinsam mit den Schülern zu welchen Themen Diskussionen dieser Art zukünftig geplant werden könnten. Nachdem die Schüler sich zunächst ähnlich ihrem Verhalten in der Diskussion kaum einbringen, fordert er die Schüler explizit auf, die Chance zum Feedback zu nutzen (Diskussion 7, Zeile 1200-1208):

L7: aber wir HABEN ja nun mal die gelegenheit.
 äh lehrer DENKT sich ja dabei was,
 was er MACHT.
 WIE er's macht.
 und braucht ja denn auch das,
 was man auf NEUDEUTSCH !FEEDBACK! nenn=nennt.

⁷⁹ Die Ergebnisse der Reflektion eines möglichen Kameraeffekts sind bereits in der Diskussion der methodischen Vorgehensweise (6.1) dargestellt.

und deswegen NUTZT die gelegenheit.

(--)

also das LIEF.

Dies ist ein Indiz für die Seltenheit solcher Feedbacksituationen im Unterricht von Lehrer 7.

Lehrerin 1 lobt die Schüler lediglich für die gute Vorbereitung und antizipiert allgemeines Gefallen an der Methode, bevor sie als einzige Lehrkraft nach der Realitätsnähe der Diskussion fragt (Diskussion 1, Zeilen 1131-1143). In der Einschätzung der Schüler zeigt sich, dass bereits einige Sechstklässler dem Ablauf solcher Entscheidungsprozesse skeptisch gegenüberstehen (Zeilen 1163-1170):

S10: ich denke eher nicht.
 weil diese FIRMA die wird dann (.) die reGIErung fra-
 gen,
 ob sie das fördern darf?
 und dann wird die höchstwahrscheinlich (.) JA: sagen,
 weil SIE (weil sie geld da auch)
 und da fragen sie nicht irgendwelche MECHANIKER,
 oder FRAUEN von mechanikern,
 ob sie das OKAY finden.

Diese Einsicht kann als durchaus reif und differenziert betrachtet werden. Auch Politiker wie Tiefensee (2005), Rüttgers (in dts Nachrichtenagentur 2010) oder Köpping (2013) beschreiben Ähnliches und fordern mehr Bürgerbeteiligung bei gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen.

Lehrerin 3 erkundigt sich im Rahmen der methodischen Auswertung als einzige nach dem Befinden in der Rollenspielsituation (siehe 6.2.3). Dennoch vernachlässigt sie weitere wichtige Auswertungsfragen und -schritte, die einer Rollendistanzierung dienlich wären (siehe 2.3.5.3). Weitere methodische Auswertungsbereiche werden in Diskussion 3 nur durch die Schüler angesprochen. Ähnlich schülerzentriert gestaltet sich die methodische Auswertung in Diskussion 5. Lehrer 5 lobt von sich aus die gute Vorbereitung der Schüler (Diskussion 5, Zeilen 1940-1942), bevor er nach der Auswertung der Punktbewertungen auf den Plakaten (siehe 6.2.3.2) allgemein die Frage stellt (Diskussion 5, Zeilen 2047-2048):

L5: wars: SCHÖN?
 wars NICH schön?

Die aus dieser Frage resultierende Berücksichtigung mehrerer methodischer Auswertungsbereiche ergibt sich aus den auf sie folgenden Schülerantworten.

Einerseits sprechen die Beobachtungen dafür, dass die meisten Lehrkräfte nur über eine begrenzte Einsicht in die Notwendigkeit einer methodischen Auswertung verfügen, denn sonst hätten sie sich mehr oder überhaupt Zeit für diesen Auswertungsschritt genommen und wären, wenn sie sich die Zeit genommen hätten, investigativer vorgegangen. Andererseits zeugen die rege Beteiligung und die vielen von Schülern thematisierten Auswertungsbereiche von deren Bestreben, die methodische Unterrichtsgestaltung intensiv zu reflektieren und dadurch zukünftige Veränderungen zu ermöglichen (siehe 2.2.5). Dabei zeigt sich eine nahezu durchweg positive

Schülerresonanz auf die unterschiedlichen Diskussionen, die die attestierte Beliebtheit diskursiver Kommunikationsformen im Unterricht bestätigt (siehe 2.2.5). Einige Schüleräußerungen zeugen zudem von der Seltenheit von Diskussionen im Geographieunterricht (z. B. Diskussion 5, Zeilen 2057-2058) (siehe 2.2.6 / 5.3):

S1: ich fands sehr interessant,
 weil es mal was anderes war;

Selbiger Schüler erkennt zudem den großen Vorteil von Diskussionen im Geographieunterricht, Kommunikationskompetenz an fachlichen Inhalten und keinen künstlich herbeigezogenen Diskussionsthemen im Deutschunterricht zu fördern (Zeilen 2059-2064) (siehe 2.2):

S1: und (.) weil es=ich fand es war so wie fächerübergreifender unterricht;
 so deutsch und
 (--)
 so diskussion üben
 und (--) ERDKUNDE.

Gleichwohl beschreiben einige Schüler auch Schwierigkeiten, die sich in der Vorbereitung und Durchführung der Diskussionen ergeben haben. Einige von ihnen sind den im Theorieteil aufgeführten Problemen ergänzend hinzuzufügen (siehe 2.2.6). Viele Probleme betreffen simulative Diskussionen. So kritisieren Schüler die Einseitigkeit einer vorgeschriebenen Argumentationsperspektive in Rollenspielen, die sie davon abhält, eigene Gedanken zum Diskussionsgegenstand zu äußern (z. B. Diskussion 3, Zeilen 862-867):

KU: also so rollenverteilung ist schon n bisschen blöd;
 weil man halt=wenn man MEHR weiß als nur (-) DAS was
 man selber vertritt,
 dann was sagen will-
 aber das ist dann halt schwerer,
 weil man die rolle jetzt spielen MUSS.

Die Vertreterin der Kurden erkennt somit die Herausforderung simulativer Diskussionen (siehe 2.3.5.3). Ihr stets rollenperspektivisches Verhalten in der Diskussion zeigt aber, dass sie dieser Aufgabe gewachsen ist. Dies entspricht den allgemeinen Beobachtungen in 6.2.2.4.1 und den Befunden von Jones (1997) und Selman (1984), wonach Oberstufenschüler eher rollenspezifisch diskutieren können. Die Vertreterin von Syrien und Irak führt ein aus ihrer Sicht weiteres Problem an. Sie bemängelt die Überschneidung der Argumentationsansätze mit anderen Rollenperspektiven (Diskussion 7, Zeilen 910-911):

SI: aber ähm MEINE argumente waren oft auch schon GESAGT
 irgendwie;
 also weil sich das ALLES irgendwie so (---) überschneidet.

Im Interview kritisiert Lehrerin 3 die Schüler jedoch für ihr Unvermögen diese Überschneidungen mit anderen Diskutanten, die sie absichtlich vorgesehen hat, zu nutzen (siehe oben). Ein letzter

Kritikpunkt an simulativen Diskussionen betrifft die Art der Rollenverteilung (Diskussion 7, Zeilen 928-929):

S3: also (--) ich fand es ein bisschen doof,
dass man sich nicht AUSSuchen durfte ob man CONTRA (-
) oder: PRO ist.

Lehrer 7 begründet sein Vorgehen nach dieser Kritik mit Zeitmangel, räumt aber gleichzeitig ein, dass selbst gewählte Rollen mehr Diskussionsmotivation bedeuten könnten (Diskussion 7, Zeilen 1245-1262). Die Schüler zeigen sich nach dieser Erklärung einsichtig gegenüber der gewählten Gruppeneinteilung (Diskussion 7, Zeilen 1245-1309). Dieses Beispiel demonstriert das Potential einer methodischen Reflektion der Unterrichtsgestaltung, das gegenseitige Verständnis zwischen Schülern und Lehrkraft zu verbessern. Gleichzeitig zeigt die Kritik der Schüler, dass die Lehrkraft Konsequenzen bei der Wahl der Gruppeneinteilung im Vorfeld möglichst umsichtig bedenken sollte.

Während der Reflektion des zunächst schleppenden Verlaufs von Diskussion 7 (siehe 6.2.2) führen die Schüler zwei Probleme einer Podiumsdiskussion an. So begründet der Vertreter der Welthungerhilfe den zähen Diskussionsstart mit der Bestimmung von Gruppensprechern, die diese Aufgabe nur ungern übernehmen (Diskussion 7, Zeilen 1066-1067). Auch der erste Vertreter der Reisbauern bestätigt, die Aufgabe des Gruppensprechers unfreiwillig übernommen zu haben (Diskussion 7, Zeilen 1330-1331). Diskussionsbereitschaft ist eine wichtige Voraussetzung für Diskussionsbeteiligung. Dabei zeigen die Schüleräußerungen, dass diese Voraussetzung nicht bei jedem Diskutanten per se gegeben ist. Dementsprechend muss die freiwillige Teilnahme den genannten Kriterien zur Auswahl geeigneter Diskutanten hinzugefügt werden (siehe 2.3.5.3). Die beiden Schüler nennen einen weiteren Grund für den schleppenden Diskussionsverlauf. Auf sie hat die Aufmerksamkeitsfokussierung aller Schüler auf das Geschehen am Konferenztisch einschüchternd gewirkt (Diskussion 7, Zeilen 1484-1492). Insofern muss auch die Fähigkeit im Fokus der Aufmerksamkeit überzeugend diskutieren zu können, bei der Wahl geeigneter Diskutanten in Podiumsdiskussionen berücksichtigt werden. Dadurch, dass gleich zwei Schüler von diesem Problem berichten, erscheint es angebrachter, in dieser diskussionsungeübten Klasse zunächst andere organisatorische Diskussionsformen zu wählen, die weniger Aufmerksamkeit auf einzelne Schüler lenken (z. B. Klassen- oder Gruppendiskussionen).

Ein diskussionsformunabhängiges von den Schülern festgestelltes Problem ist die bereits bemängelte unterschiedliche Menge an zur Verfügung gestellten Informationsmaterialien in Diskussion 7 (siehe 6.2.1.1). So beklagt sich der erste Vertreter der Kleinbauern, seine Argumente nur auf wenige Informationsmaterialien stützen und sich deshalb nur bedingt in die Diskussion einbringen zu können (Diskussion 7, Zeilen 1215-1219). Dies verdeutlicht die Notwendigkeit für vernünftiges Argumentieren genügend inhaltliche Kenntnisse bei allen Diskutanten sicherzustellen (siehe 2.3.1.1). An dieser Stelle räumt Lehrer 7 den Schülern gegenüber ein, dass die Informationsblätter durchaus verbesserungsfähig sind (Diskussion 7, Zeilen 1407-1429). Diese Einsicht gegenüber Schülerkritik kann zur Verbesserung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses beitragen. Ebenfalls das Informationsmaterial betreffend ist das von Schüler 4 in Diskussion 5, Zeilen

2093-2112 geäußerte Problem in Bezug auf die argumentative Vorbereitung der Diskussionen mittels Internetrecherche. Er beklagt hauptsächlich Argumente gegen seine Rollenposition gefunden zu haben. Lehrer 5 zeigt einerseits Verständnis für dieses Problem, gibt andererseits im Sinne einer nachträglichen metakognitiven Hilfestellung den Tipp, diese Argumente umgedreht für sich zu nutzen (Diskussion 5, Zeilen 2107-2110). Dieser Hinweis ist jedoch nur schwer verständlich und hätte mindestens einer Veranschaulichung an einem Beispiel bedurft. Zudem weist das Problem auf die Notwendigkeit hin, als Lehrkraft auch bei selbstrecherchierten Argumentationen vorab sicherzustellen, dass für die argumentative Begründung jeder Rollenperspektive genügend (vertrauenswürdige) Informationsmaterialien für die Schüler zugänglich sind.

Die Menge und Ausführlichkeit der von (Unterstufen-)Schülern benannten Probleme zeugen von deren Fähigkeit, die Unterrichtsgestaltung kritisch reflektieren zu können. Dabei wird deutlich, dass die Intention der Lehrkraft mit den Vorstellungen der Schüler, wie in Bewertung der sich überschneidenden Argumentationsperspektiven oder Art der Gruppeneinteilung (siehe oben), nicht immer korreliert. Neben der Feststellung von Problemen erkennen viele Schüler auch das Potential von Diskussionen für den inhaltlichen Erkenntnisgewinn besonders in Bezug auf die Erarbeitung von Konfliktthemen. So wünschen sich einige Schüler im nächsten Schuljahr eine Wiederholung dieser Diskussionsform etwa zum Thema „Krieg“ oder „Wassermangel in Afrika“ (Diskussion 7, Zeilen 1558-1659). Trotz der genannten Probleme, aus Rollensicht zu diskutieren, finden die Schüler, die sich dazu äußern, Gefallen an dieser Aufgabe. Dabei mögen sie vor allem die Rollen, die entweder klare Ansichten verfolgen (Diskussion 3, Zeilen 839-844, 856-858), die ihre Position auf vielen Argumenten aufbauen (Diskussion 3, Zeilen 898-902) oder der eigenen Sichtweise am ehesten entsprechen (Diskussion 3, Zeilen 881-893, 908-909). Letztere Auffassung entspricht eher dem Verhalten und den Äußerungen der Unterstufenschüler, die ihre Diskussionsrollen oft sehr emotional ausfüllen (siehe 6.2.2.4.1, u. a. Mittelstein Scheid / Hössler 2008). Aber auch einige Oberstufenschüler scheinen nach Überschneidungen der Rollenperspektive mit persönlichen Einstellungen zu suchen, um sie in der Diskussion besser vertreten zu können (vgl. 6.2.2.4.1, u. a. Jones 1997).

Abschließend ist festzuhalten, dass die Lehrkräfte aus sämtlichen Schüleräußerungen, die im Rahmen der wenigen methodischen Diskussionsauswertungen getätigt werden, ein Verständnis für die Wahrnehmung der Unterrichtsgestaltung durch die Schüler entwickeln können. Nicht zuletzt könnten einige der Ideen und Einwände der Schüler in zukünftigen Unterrichtsdiskussionen aufgegriffen werden, um der Forderung nach Schülerorientierung (siehe 2.2.5) zu entsprechen. Es ist bedauerlich, dass die meisten an dieser Untersuchung teilnehmenden Lehrkräfte kaum Gebrauch von der methodischen Reflektion zur Verbesserung ihres Unterrichts machen.

6.2.4 Analyse der Diskussionsweiterführung

In nur zwei der neun videographierten Diskussionen ergibt sich aus der inhaltlichen Diskussionsauswertung ein fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch oder gar eine neue diskursive Sequenz, die der vierten Phase – der Diskussionsweiterführung – nach Polzius' (1992) Dis-

kussionsmodell zugeordnet werden könnte. Eine dritte beginnende Diskussionsweiterführung in Diskussion 2 zu weiteren den Regenwald schützenden Maßnahmen, wird nach kurzer Zeit aufgrund des nahenden Unterrichtsendes abgebrochen bzw. auf die nächste Stunde verschoben (Diskussion 2, Zeilen 550-557). Es ist allerdings nicht bekannt, inwieweit dieses Thema innerhalb der nächsten Geographiestunde tatsächlich wieder aufgegriffen wird.

In den beiden anderen Diskussionsweiterführungen dürfen die Schüler nach der simulativen Diskussion den Diskussionsgegenstand aus persönlicher Sicht bewerten, weitere Pro- und Contra-Argumente sowie alternative Lösungsvorschläge anführen. Die Weiterführung kann in Diskussion 3 mit fünf Minuten Länge als kurz aber intensiv, da stark inhaltlich-sprachlich verwoben, beschrieben werden. Die Diskussionsweiterführung in Diskussion 9 ist mit 15 Minuten Länge fast dreimal so lang wie die vorausgegangene simulative Diskussion. Beide Diskussionsweiterführungen zeugen also von dem Bestreben der Schüler, den Diskussionsgegenstand aus eigener Sicht vertiefend zu diskutieren.

Nachdem die Schüler in Diskussion 3 von sich aus keine inhaltlichen Fragen oder Anmerkungen haben, fragt Lehrerin 3 explizit nach der persönlichen Bewertung der Nachhaltigkeit des Südostanatolien-Projekts und fordert die Schüler dazu auf, bei ihrer Bewertung die Erkenntnisse der Diskussion mit einfließen zu lassen (Diskussion 3, Zeilen 1029-1038, siehe 6.2.3.1). Es wurde bereits deutlich, dass die Schüler dieser Aufforderung Folge leisten und ihre Meinung differenziert erläutern (siehe 6.2.2.4.1). Dabei nutzen die Schüler zur Begründung der eigenen Position einerseits die in der Diskussion angesprochenen Argumentationsstränge (z. B. Diskussion 3, Zeilen 1061-1063):

KU: ja was ich auch ähm (-) also dazu sagen muss,
dass zum beispiel dadurch dass die UMWELT so geschädigt wird,
das eigentlich nicht !SO! nachhaltig sein kann;

und unterstützen sie teilweise durch einen expliziten Quellenbezug (z. B. Diskussion 3, Zeilen 1040-1046):

S1: also äh ich weiß nicht.
so wie es JETZT umgesetzt wurde,
finde ich ist es auf jeden fall KEIN !NACHHALTIGES! projekt.
weil wir haben ja auch in dem film gesehen,
dass die kurdischen bauern zwar UMgesiedelt wurden;
aber dafür ja gar KEINE entschädigung gekriegt haben.
und dadurch (.) VERARMT ja die bevölkerung ERSTMAL wieder.

Andererseits führen sie neue Argumente an, die subjektiven Theorien entstammen und Einblicke in die Schülervorstellungen zum Diskussionsgegenstand gewähren (z. B. Diskussion 3, Zeilen 1110-1117):

S1: und ja dazu zählt=kommt ja noch dass=dafür auch=
=damit viele ARBEITSplätze geschaffen werden,

vielleicht auch noch ein gewisser BILDUNGSstand nötig ist.

und ähm da weiß ich auch nicht,
inwiefern so ne türkische oder ne kurdische
BAUERNFAMILIE (-) ähm jetzt wirklich das geld und die
finanziellen mittel hat,
nachdem sie ihr land schon verloren haben,
ihre kinder dann noch auf ne GUTE SCHULE zu schicken.

Lehrerin 3 fügt diesen Argumenten entweder unterstützende Informationen zu (z. B. Diskussion 3, Zeilen 1119-1127):

L3: ein ganz wichtiger aspekt.
ja?
bedenken sie bitte,
wenn so ne staudämme gebaut werden,
das kann nicht jeder machen;
da müssen INGENEURE aus den STÄDTEN kommen;
ähm dann natürlich auch viele arbeiter,
aber in der regel die LAND=äh=arbeiter die BAUERN (-)
sind dazu nicht in der LAGE.

oder mischt sich mit Gegenargumenten ein (z. B. Diskussion 3, Zeilen 1247-1253):

L3: ja
da würde ich jetzt entgegenhalten,
äh wer in kälteren gegenden wohnt,
ist auf HEIZUNG angewiesen;
die zum großteil mit ÖL betrieben wird.
würde ich sagen,
gehört auch zu den GRUNDBEDÜRFNISSEN=

Außerdem führt Lehrerin 3 einen weiteren Argumentationsansatz an, der den Verlauf und das Ergebnis der Diskussion hätte beeinflussen können (z. B. Diskussion 3, Zeilen 1196-1204):

L3: ähm und man kann es vielleicht auch mit ÖL vergleichen.
ja?
wir hattens schon besprochen=
=es werden KRIEGE um ÖL geführt.
wurden auch schon in der vergangenheit.
(--)
ähm und äh wer hatte das?
vielleicht die PO(.)LI(.)TIK?
[kennen sie noch das ZITAT?]

Dabei gibt sie jedoch lediglich den Impuls an die Schüler weiter, die diesen aufgreifen und somit ihren „Fehler“ aus der Diskussion wieder wettmachen (Diskussion 3, Zeilen 1206-1220). Trotz

des Versuchs in dieser Situation lediglich als Impulsgeber zu fungieren, ist Lehrerin 3 durch die anderen beschriebenen Verhaltensweisen in der Diskussionsweiterführung gleichzeitig Diskussionsleiter und Diskutant. Dies entspricht jedoch der Gestaltung der Diskussionsweiterführung nach Polzius (1992, S. 87), die nicht zwingend eine neue Diskussion mit klaren Aufgaben des Diskussionsleiters bedeuten muss. Zur wirklich diskursiven Sequenz mit Für- und Gegenrede wird die Diskussionsweiterführung erst als die Vertreterin des Auslands dem Vergleich von Wasser mit Erdöl widerspricht (Diskussion 3, Zeilen 1234-1237). Zuvor handelt es sich eher um ein fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch. Die Vielzahl zusätzlicher Informationen, die erst in der Diskussionsweiterführung durch die Lehrkraft und die Schüler angeführt werden, zeigt, dass die als inhaltlich-sprachlich verwoben befundene Diskussion 3 (siehe 6.2.2) dennoch Lücken in der inhaltlichen Betrachtung des Diskussionsgegenstandes aufweist. Die Diskussionsweiterführung kann diese Lücken jedoch schließen. Damit wird die von Polzius (ebd., S. 116) beschriebene große Bedeutsamkeit dieser Diskussionsphase für den inhaltlichen Erkenntnisgewinn unterstrichen.

Ähnliches gilt für die Diskussionsweiterführung in Diskussion 9, die sich auf drei mehr oder weniger zusammenhängende Aspekte bezieht. Nachdem die Schüler im simulativen Diskussteil Schwierigkeiten haben, die chinesische Bevölkerungspolitik aus einer vorgegebenen Rolle heraus zu betrachten, wird diese organisatorische Diskussionsform schnell abgebrochen (siehe 6.2 und 6.2.2.4.1). Zunächst werden einige der im Informationsmaterial enthaltenen, bisher ungenannten Argumente angeführt. Die Schüler möchten zudem eigene Erfahrungen in die Diskussion der chinesischen Bevölkerungspolitik aus persönlicher Sicht einbringen. Aus der deutlich werdenden mehrheitlichen Ablehnung der chinesischen Bevölkerungspolitik durch die Schüler ergibt sich die Frage nach alternativen Lösungsmöglichkeiten der Bevölkerungsproblematik in China. Dieser Frage wird in einer kurzen Gruppendiskussionsphase nachgegangen. Die Behandlung dieser drei Aspekte leistet einen wesentlichen Betrag für den inhaltlichen Erkenntnisgewinn aus der gesamten Diskussion. Dieser stellt angesichts der geringen Geographiespezifität der geäußerten Argumente (siehe folgende Beispiele) dennoch nur bedingt einen fachlichen Erkenntnisgewinn dar (siehe 6.2.2.5).

Mit Blick auf die in der simulativen Diskussion nicht beachteten Argumente aus dem Informationsmaterial ist bereits erläutert worden, dass solche Argumente vorrangig durch explizite Erinnerung an einzelne Aspekte im Informationsmaterial durch Lehrerin 9 thematisiert werden (siehe 6.2.3.1). Selten führen Schüler von sich aus im Informationsmaterial enthaltene Argumente an (z. B. Diskussion 9, Zeilen 357-358):

S3: viele frauen werden GEZWUNGEN ähm äh abzutreiben;
 da sie sich im berufsleben keine AUSZEIT nehmen dürfen.

Nachdem niemand auf dieses Argument aus Rollensicht reagieren möchte, erlaubt Lehrerin 9 ab diesem Zeitpunkt die chinesische Bevölkerungspolitik aus eigener Sicht zu diskutieren (Diskussion 9, Zeilen 360-378). Sofort benennen die Schüler hauptsächlich Argumente, die gegen die chinesische Bevölkerungspolitik sprechen (z. B. Diskussion 9, Zeilen 515-517):

P1: also auch=ich find das auch nen bisschen crass=
=geschwister sind ja auch (neben) zum beispiel so was
(-) wo man sich ANVERTRAUEN kann;

Insofern entsteht in der Diskussionsweiterführung keine Diskussion, die sich retroflexiv durch das Benennen von Pro- und Contra-Argumenten entwickelt, sondern vielmehr eine Ansammlung von begründeten Positionen gegen diese Maßnahme zur Eindämmung des Bevölkerungswachstums in China. Nur in wenigen Fällen werden Argumente durch Einwände kritisiert (z. B. Diskussion 9, Zeilen 528-542) oder durch weiterführende Argumente gestützt, sodass kaum inhaltlich-sprachlich verwobene Argumentationsketten entstehen (siehe 6.2.2):

P1: ähm dis is ja auch irgendwie (.) was: ganz
BESONDERES;
so nen GESCHWISTERKIND.
das darf man denen ja jetzt nicht einfach VERBIETEN.
(3.0)
j?

S7: ich find auch eigentlich (-) ich bin auch eigentlich
DAGEGEN;
aber es ist ja auch=
=es kommt auch (-) irgendwie drauf an wie die ELTERN
sind;
weil wenn die eltern ganz NETT sind,
und man dann EINZELkind ist,
und von den (-) ELTERN sozusagen (-) auch gut
BEHANDELT wird;
und wenn die eltern dann sozusagen wie so ne große
SCHWESTER für einen sind,
dann ist es ja auch okay;

Nach der Phase der Schülerpositionierung fragt Lehrerin 9 nach alternativen Maßnahmen zur Eindämmung des Bevölkerungswachstums und lässt als Impuls den Ansatz zur Geburtenkontrolle in Indien aus dem Informationsmaterial erläutern (Diskussion 9, Zeilen 884-984). Nach einer erneuten Gruppenarbeitsphase, die aufgrund von Tonüberschneidungen nicht transkribiert werden kann, tragen die Schüler ihre Ergebnisse vor. Dabei beziehen sich die Lösungsansätze anders als gefordert, nicht nur auf die Eindämmung des Bevölkerungswachstums in China (Diskussion 9, Zeilen 1013-1014), sondern auch auf die Lösung der sich aus der hohen Bevölkerungszahl ergebenden Probleme der Umweltverschmutzung (Diskussion 9, Zeilen 1044-1057) und des Nahrungsmangels (Diskussion 9, Zeilen 1015-1017) sowie der aus der chinesischen Bevölkerungspolitik resultierenden Probleme der Versorgung der alten Chinesen (Diskussion 9, Zeilen 1000-1003) und des Umgangs mit mehreren Kindern (Diskussion 9, Zeilen 1030-1040). Das Klingelzeichen am Stundenende verhindert eine Reflektion der Wirksamkeit oder Realisierbar-

keit der einzelnen kreativen, dennoch teilweise abwegigen oder unverständlichen Lösungsvorschläge (z. B. Diskussion 9, Zeilen 1006-1008):

C1: und halt die RATE von=
 =also die HOCHZEIT hoch=höher legen;
 also dass die die halt später heiraten.

Insofern könnte das Ergebnis der Diskussionsweiterführung bei den Schülern eine vereinfachte Vorstellung der Lösung der Bevölkerungsproblematik in China wecken. Somit verhilft auch die Diskussionsweiterführung zur chinesischen Bevölkerungspolitik und zu möglichen politischen Alternativen keineswegs zu einem „besseren Verständnis der Welt“ (Uhlenwinkel 2013c, S. 37) und erst recht zu keinem, das durch die Betrachtung der Problematik mithilfe einer geographischen Perspektive im Sinne Uhlenwinkels (ebd., S. 36 f.) entstanden wäre. Lehrerin 9 hätte für einen größeren fachlichen Erkenntnisgewinn von vornherein die Diskussionsweiterführung stärker in eine geographische Blickrichtung lenken müssen. Jedoch zeigen bereits die Inhalte der von ihr zur Verfügung gestellten Informationsmaterialien, dass die von ihr intendierte Diskussion weniger geographische als ethische Perspektiven berücksichtigt (siehe 6.2.1.1 / 6.2.2.5). Daher ist anzunehmen, dass der Verlauf der Diskussionsweiterführung im Sinne von Lehrerin 9 ist. Dies kann als weiterer Beleg für die mangelnde fachliche Identität der deutschen Schulgeographie gesehen werden (siehe 3.1), die Lehrkräfte dazu verleitet, im Geographieunterricht einen Diskussionsgegenstand aus scheinbar willkürlichen wissenschaftlichen Disziplinen und Alltags-sicht zu betrachten (siehe 6.2.2.5).

Die Kritik an der Diskussionsweiterführung in Diskussion 9 zeigt, dass diese Diskussionsphase nur dann eine gewinnbringende Vertiefung bieten kann, wenn sie professionell gestaltet wird. Dennoch ist es zu bedauern, dass in den meisten videographierten Diskussionen nicht einmal der Versuch zu erkennen ist, den inhaltlichen Erkenntnisgewinn aus einer Diskussion innerhalb einer Weiterführungsphase zu steigern. Nur in Diskussion 3 ist derartiges durch die abschließende fachlich begründete Bewertung des Südostanatolien-Projektes aus Schülersicht und der Ergründung möglicher alternativer Diskussionsergebnisse unter Berücksichtigung zusätzlicher Argumentationsansätze zu beobachten. Die Lehrkräfte der anderen videographierten Diskussionen verpassen diese Chance zur Erhöhung und Verdeutlichung des inhaltlichen Erkenntnisgewinns. Fraglich bleibt, inwieweit sie das Potential einer Diskussionsweiterführung besonders nach simulativen Diskussionen einfach unterschätzen oder, ob sie mit der Gestaltung einer solchen Weiterbeschäftigung mit dem Diskussionsgegenstand überfordert sind. Die geschilderten Mängel der Diskussionsweiterführung in Diskussion 9 lassen Letzteres vermuten und machen nicht zuletzt die Lehramtsausbildung verantwortlich für das beobachtete Unvermögen.

6.2.5 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der umfassenden Datenanalyse hinsichtlich ihrer Aussagen zu den anfänglich formulierten Forschungsannahmen und zur Qualität von Diskussionen im Geographieunterricht im Allgemeinen betrachtet. Im Gegensatz zur quantitativen Untersu-

chung können alle Forschungsannahmen nach eingehender Untersuchung bestätigt werden (siehe Tab. 23, vgl. 5.3). Darüber hinaus können differenzierte Aussagen zu den zunächst lediglich verallgemeinernd formulierten Ist-Zuständen gemacht werden.

Tab. 23: Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse

Hypothese
Die Mehrzahl der Diskussionen folgt nicht dem Diskussionsideal von Polzius (1992).
Die Diskussionsthemen werden nur bedingt aus einer geographischen Perspektive betrachtet.
Die Schüler zeigen in Diskussionen im Geographieunterricht Defizite in der Kommunikationskompetenz.
Die Lehrkräfte können ihre Schüler bei der Überwindung dieser Defizite nur bedingt unterstützen.

Quelle: Eigene Darstellung

Mit Blick auf die erste Forschungsannahme ist festzustellen, dass die meisten Übereinstimmungen zwischen den theoretischen Anforderungen an eine Diskussionsgestaltung nach Polzius (1992) und der tatsächlichen praktischen Umsetzung in Diskussion 3 vorliegen. Keine der videographierten Diskussionen orientiert sich jedoch in allen Belangen an Polzius' (1992) Diskussionsmodell. Dies ist vermutlich Defiziten in der Lehramtsausbildung hinsichtlich der Vermittlung eines theoretischen Diskussionsideals, wie es etwa Polzius (1992) beschreibt, geschuldet (siehe Van Ments 1992, S. 26, Dillon 1994, S. 105 f., Driver / Newton / Osborne 2000, S. 308, Abraham 2008, S. 37). Es fehlt den Lehrkräften an entsprechender Kenntnis, um das Potential der Diskussionen für einen größtmöglichen Erkenntnisgewinn auszuschöpfen. Darüber hinaus ist die mangelnde Einsicht in die Notwendigkeit der Durchführung aller Diskussionschritte zu nennen. Lehrerin 4 artikuliert beispielsweise im Anschluss an die von ihr geführte Diskussion 4 eine geringere Notwendigkeit zur metakommunikativen Auswertung als in der ebenfalls von ihr geführten simulativen Diskussion 3:

„Es geht bestimmt irgendwie, aber ich fand das jetzt nicht so notwendig wie in der anderen Situation.“ (Zitat Lehrerin 4)

Ihre begrenzte Lehrerfahrung als Referendarin kann angesichts der vielen Übereinstimmungen mit Polzius' (1992) Diskussionsideal in der ebenfalls von ihr durchgeführten Diskussion 3, die von einer gewissen diskussionsbezogenen Lehrerprofessionalität zeugen, nicht ausschlaggebend für diese Auffassung sein. Eine ausbildungsbedingte Unkenntnis oder eine ausbildungsunabhängige Disposition der Lehrkraft scheinen dafür zwingender zu sein. Schließlich bestätigt besonders das Beispiel der Diskussion 2 einen diskussionsbezogenen Kenntnismangel auch bei berufserfahrenen Lehrkräften. So vereint diese von einer seit zwanzig Jahren in diesem Beruf tätigen Lehrerin geleitete Diskussion viele Merkmale unechter Unterrichtsdiskussionen nach Boulter / Gilbert (1997, S. 93, siehe 2.2.6). Im Interview gibt Lehrerin 2 an, häufig solche eher dem fragend-entwickelnden Unterricht zuzuordnenden Diskussionen im Unterricht zu führen. Damit

verifiziert sie die Ergebnisse von Larson / Parker (1996, S. 110), wonach viele Lehrkräfte ihre Variante dieser Unterrichtsform bereits als Diskussion ansehen. Die differenzierte Analyse der einzelnen Diskussionsphasen zeigt jedoch, dass das Diskussionsverständnis einiger Lehrkräfte stärker dem Ideal dieser Arbeit entspricht.

Bevor die videographierten Diskussionen hinsichtlich ihrer Stärken und Schwächen in den einzelnen Diskussionsphasen nach Polzius (1992) betrachtet werden, sollen grundlegende gestalterische Aspekte der Diskussionen in der quantitativen und qualitativen Untersuchung dieser Arbeit verglichen werden. Entgegen der Befunde der quantitativen Untersuchung sind sieben der neun Diskussionen simulativ (vgl. 5.2). Bis auf eine Ausnahme werden diese Rollenspiele durchweg in Form einer Podiumsdiskussion durchgeführt. Die wiederkehrende Vorgehensweise legt einerseits nahe, dass die Mehrzahl der Lehrkräfte die Kombination aus Rollenspiel und Podiumsdiskussion entweder als besonders geeignet erachtet oder keine zweckmäßigere Diskussionsform kennt. Andererseits entsteht dadurch der Eindruck, dass Diskussionen nur zeitaufwendig und geplant in den Geographieunterricht integriert werden können. Dies kann Lehrkräfte von ihrer Durchführung abhalten. Um dem entgegenzuwirken, wird für einen abwechslungsreicheren Einsatz von Diskussionen im Geographieunterricht im folgenden Kapitel eine alternative, weniger zeitaufwendige Diskussionsmethode vorgestellt.

Ein weiterer Unterschied zu den Befunden der quantitativen Untersuchung besteht in den Pro-Contra Diskussionen als der vorherrschenden inhaltlichen Diskussionsform (vgl. 5.2). Die teilnehmenden Lehrkräfte dieser Untersuchung nutzen die Diskussion mehrheitlich zur Darstellung multiperspektivischer Problemsituationen, die eine Entscheidung verlangen. Dabei versäumen es die meisten Lehrkräfte durch Vorher-Nachher-Vergleiche zu prüfen, inwieweit die Diskussionen zum Verständnis des Diskussionsgegenstandes beitragen und daraus resultierende Schülermeinungen beeinflussen. Persönliche Einstellungen der Schüler zur Diskussionsfrage tangieren die meisten Lehrkräfte eher peripher. Die Funktion von Diskussionen zur Meinungsbildung wird nur von wenigen Lehrkräften in den Vordergrund gerückt. In Übereinstimmung mit den Ergebnissen der quantitativen Untersuchung werden alle videographierten Diskussionen zumindest indirekt durch die Lehrkraft gesteuert (siehe 5.2). Einzelne Lehrkräfte begründen diese Entscheidung mit ungenügendem Vertrauen in die Schülerfähigkeiten zur selbständigen Diskussionsführung sowie dem Wunsch, die Kontrolle zu behalten. Beide Gründe unterstützen die Befunde anderer empirischer Studien (siehe 2.2.6) sowie die Erklärungsansätze für die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung (siehe 5.2).

Eine vergleichende Betrachtung der Gestaltung der einzelnen von Polzius (1992) beschriebenen Diskussionsphasen – Vorbereitung, Durchführung, Auswertung und Weiterführung – ist aufgrund der Beschaffenheit des Datenmaterials beider Untersuchungen nur für die neun videographierten Diskussionen der qualitativen Fallstudie möglich. Für die Vorbereitungsphase ist festzustellen, dass einige der videographierten Diskussionen entweder keine oder zu wenig Vorbereitungszeit und Gelegenheit zur Klärung von Verständnisfragen bieten. In Diskussion 8 kann ein direkter Zusammenhang zwischen diesem Umstand und dem Gelingen der anschließenden Diskussion gesehen werden. Ausweichende und irrelevante Antworten einiger Diskutanten auf

Fragen des Diskussionsleiters beruhen auf Unkenntnis der Sachlage, die innerhalb einer zehnmütigen Vorbereitung nicht vollständig durchdrungen werden kann (siehe 6.2.1 / 6.2.2.4.1 / 2). Es gibt keine Lehrkraft, die die anschließende Diskussion inhaltlich, organisatorisch und metakognitiv vorbildlich vorbereitet. Besonders die Unterstützung der Schüler durch metakognitive Hilfestellungen im Sinne des *Scaffolding* (siehe 2.3.2.1) wird von allen Lehrkräften vernachlässigt. Die wenigen dieser Kategorie zuzuordnenden Aussagen begehen typische Fehler beim *Scaffolding* (siehe 2.3.2.1), sodass der Eindruck von Kenntnismangel über Sinn und Methode dieses Diskussionsschrittes entsteht. Um dem entgegenzuwirken werden im folgenden Kapitel einige Ideen für hilfestellende Maßnahmen in der Diskussionsvorbereitung präsentiert.

Auch organisatorisch klärt keine Lehrkraft die Schüler ausführlich über die anschließende Diskussion auf. Alle Lehrkräfte legen die Vorgehensweise ohne Hinzuziehung von Schülerideen fest. Diskussionsregeln werden trotz ihrer großen Bedeutung für das Gelingen einer Diskussion (siehe 2.3.3.2) kaum aufgestellt. Die Diskussionsziele werden in den wenigsten Diskussionen für die Schüler transparent. Teilweise wird die Klarheit der Lehrperson, wie von Hattie (2013, S. 150) gefordert, durch eine unpräzise Ausdrucksweise getrübt. Bei der inhaltlichen Diskussionsvorbereitung gestalten die Lehrkräfte den Problemaufriss sehr unterschiedlich, wobei die bloße Nennung der Diskussionsfrage die einfachste Form darstellt. Dabei schöpfen die meisten Lehrkräfte das Potential der Darstellung von Schüler- oder Fachrelevanz der Thematik zur Steigerung der Schülermotivation nicht aus. Sie verbringen kaum Zeit mit der Herausstellung gegensätzlicher Positionen oder der Klärung wichtiger Fachbegriffe bzw. Sachverhalte. Diese Versäumnisse können ein Grund für die beobachteten Probleme bezüglich der Bildung von Allianzen mit Gleichgesinnten in simulativen Diskussionen oder der korrekten Deutung der Informationsmaterialien sein. In den bereitgestellten Informationsmaterialien und ihrer mündlichen Erläuterung lassen sich Defizite feststellen, die sich nachteilig auf den späteren Diskussionsverlauf auswirken. Besonders die geringe Geographiespezifität (siehe unten) und ungleiche Verteilung der Informationsmengen für die einzelnen Akteure in den Materialien sind in den Diskussionen, die sich nur auf das von den Lehrkräften zur Verfügung gestellte Material stützen, für eine geringe Geographiespezifität der Argumentationen sowie die unterschiedliche Diskussionsteilnahme einzelner Schüler verantwortlich.

Die Durchführungsphase ist als Kern der eigentlichen Diskussion allen videographierten Diskussionen immanent. Auch sie weist erhebliche qualitative Unterschiede zwischen den einzelnen Diskussionen auf. Besonders gelungen ist die Umsetzung aller Teilschritte der Durchführungsphase in Diskussion 5. Nur wenige Diskussionsleiter nutzen die Gelegenheit Versäumnisse der organisatorischen Vorbereitung zu Diskussionsbeginn nachzuholen. Die verschiedenartigen Diskussionseröffnungen wirken unterschiedlich stimulierend. Wenig Diskussionsanreize bieten allgemeine Aufforderungen zur Reaktion auf die Diskussionsfrage oder Eingangsstatements der Anderen. Dagegen werden Diskussionen durch authentisches Moderatorenspiel und durch von den Eingangsstatements unabhängige Fragen an einzelne Akteure oder Informationsimpulse von Anfang an geschürt. Von den ersten Standpunktpräsentationen nutzen die Diskussionsleiter für

Einstiegsfragen vor allem solche, die einen ersten Grund für die formulierte Position anführen, den es zu erläutern gilt.

Die größten qualitativen Unterschiede während der Argumentationsphase beziehen sich auf die inhaltlich-sprachliche Verwobenheit und den gegenseitigen kooperativen Umgang – beides entscheidende Merkmale gelungener Diskussionen (Polzius 1992, S. 82). Nur vier der neun Diskussionen erfüllen diese Kriterien im Sinne Polzius (ebd.) und Wohlrapps (2008, S. 223 ff.). Neben verstärkten Bemühungen zur gegenseitigen Bezugnahme sind in diesen Diskussionen vertiefte inhaltliche Kenntnisse und / oder persönliche Betroffenheit der Diskutanten zu erkennen. Grundsätzlich erhalten alle Schüler die Möglichkeit zur Beteiligung, obgleich nicht jeder sie nutzt. In den Diskussionen mit mäßiger Beteiligung zeigen sich einige Lehrkräfte in den anschließenden Interviews überrascht über den Verlauf. Sie begründen ihn anders als Fallahi (2007, S. 83, siehe 2.2.5) mit mangelndem fachlichen und methodischen Hintergrundwissen der Schüler, der Beobachtungssituation und dem Diskussionszeitpunkt am Ende des Unterrichtstages bzw. der Schulwoche. Eigene Versäumnisse in der Anregung zu mehr Diskussionsbeteiligung werden nicht erkannt. Dabei betreffen weitere Unterschiede in der Durchführungsphase die Unterstützung der Diskutanten durch diskussionsanregende und -steuernde (Nach-) Fragen der Diskussionsleiter. Da diese vorrangig durch die Lehrkräfte verkörpert werden, folgen diesbezügliche Betrachtungen in der Analyse der Lehrerfähigkeiten zur Förderung der Kommunikationskompetenz der Schüler.

Der letzte von Polzius (1992, S. 117 f.) als Knotenpunkt bezeichnete Teilschritt der Ergebnissicherung wird in zwei Diskussionen gänzlich ausgelassen. In den übrigen Diskussionen variiert der Zeitpunkt der Ergebnissicherung. Sie findet nicht immer wie vorgesehen auf dem Diskussionsplateau statt (siehe ebd.). Außerdem werden die einzelnen Aufgaben dieses Diskussionschrittes in unterschiedlicher Form und Qualität berücksichtigt. In einigen Diskussionen gestaltet sich die Zusammenfassung des Erreichten als ausführliche Gegenüberstellung der Positionen, die eine gemeinsame Problemlösung verwehren. In anderen Diskussionen steht am Ende lediglich das Einholen einer abschließenden gemeinsamen Entscheidung per Abstimmung. Diese Beobachtungen sprechen erneut für begrenzte diskussionsbezogene Lehrerkenntnisse.

Auch die beiden Diskussionsphasen – Auswertung und Weiterführung – werden in den meisten videographierten Diskussionen nicht berücksichtigt. Fünf der neun Diskussionen werden kaum oder gar nicht ausgewertet. Diese Problematik verstärkt den jeweils unterschiedlich gearteten defizitären Verlauf von vier dieser Diskussionen, der dringend einer Reflektion der Geschehnisse bedurft hätte. Diesbezügliche Einsicht der Lehrkräfte kann aus den anschließenden Interviews kaum entnommen werden. In den Diskussionen, in denen eine Auswertung oder Weiterführung zu erkennen ist, werden die Aufgaben der einzelnen Diskussionsschritte wiederum in unterschiedlichem Ausmaß beachtet. In den mehrheitlich simulativ geführten Diskussionen lässt sich lediglich eine von der Lehrkraft eingeplante Phase der Rollendistanzierung erkennen. Darüber hinaus thematisieren nur zwei Lehrkräfte alle für eine ganzheitliche Reflektion wichtigen Auswertungsbereiche. Auch in diesen Diskussionen reicht die veranschlagte Zeit oder das erforderliche Wissen der Lehrkraft nicht aus, um alle Kriterien der einzelnen Bereiche zu

berücksichtigen. So sind in den inhaltlichen Auswertungen Lücken und Gestaltungsfehler zu erkennen. Dabei können einige Versäumnisse, wie ein Vergleich mit den eigentlichen Diskussionszielen, bereits durch diesbezügliche Mängel der Diskussionsvorbereitung erklärt werden. Andere Lücken, wie die fehlende Ergebnisformulierung, wiegen doppelt schwer, da sie in einigen Fällen zu keinem Zeitpunkt der Diskussion stattfinden (siehe oben). Die mangelnde Korrektur inhaltlicher Argumentationsfehler kann falsche Schülervorstellungen schüren. Selten werden Schülermeinungen mit bislang unberücksichtigten Argumentationsansätzen konfrontiert. Dies geschieht vornehmlich in den einzigen beiden Weiterführungsphasen nach den Diskussionen 3 und 9. Sie sind zum Teil ergiebiger als die eigentlichen Diskussionen. Persönliche abschließende Positionierungen der Schüler werden in den übrigen Diskussionen, wenn überhaupt in einer kurzen Abstimmung ermittelt. Dies muss angesichts der regen Beteiligung an den beiden Diskussionsweiterführungen, die den Wunsch zur Diskussion aus persönlicher Sicht aufzeigen, kritisch betrachtet werden.

Gleiches gilt für die Durchführung einer metakommunikativen und methodischen Auswertung der Diskussionen. Immer dann, wenn Schüler die Möglichkeit erhalten, das Prozedere und die eigenen Diskussionsleistungen sowie die anderer zu reflektieren, ist eine engagierte Schülerschaft festzustellen. Häufig fehlt es ihnen jedoch an klaren Kriterien, an denen sie ihre Bewertung orientieren. In sieben bzw. fünf der neun Diskussionen wird keine oder kaum Zeit für eine Reflektion der sprachlichen Diskussionsleistungen bzw. der gewählten Kommunikationsformen aufgewendet. Demgegenüber zeigt die Datenanalyse bei allen videographierten Diskussionen Defizite in den Gesprächs- und Argumentationsfähigkeiten der Schüler (siehe unten), die einer metakommunikativen Auswertung bedürften. In ihr könnten diesbezügliche Schwächen nicht nur offengelegt, sondern auch konkrete Verbesserungsvorschläge gemacht werden. Vor dem Hintergrund der großen Bedeutung von Feedback für Schülerleistungen (Hattie 2003, S. 7) verpassen die meisten Lehrkräfte damit die Gelegenheit, die Kommunikationskompetenz ihrer Schüler besonders wirkungsvoll zu fördern (siehe unten). Dies trifft ebenso auf Rückmeldungen zu, die ohne nähere Erläuterung klarer Kriterien und auf wenige Kommunikationsaspekte beschränkt vorgenommen werden. In keiner Diskussion werden alle Aspekte einer metakommunikativen Auswertung berücksichtigt. Besonders vernachlässigt werden die Eigenwahrnehmung der Schüler sowie die Beurteilung der Diskussionsleiter. Versäumnisse eines Soll-Ist Vergleiches beispielsweise in Bezug auf die Einhaltung von Diskussionsregeln sind wiederum auf entsprechende Lücken in der organisatorischen Diskussionsvorbereitung zurückzuführen. Ähnliches gilt für die methodische Auswertung. Einzelne methodische Auswertungsbereiche werden vor allem durch die Schüler entweder nach Aufforderung dazu oder von sich aus angesprochen. In den Schüleraussagen wird die Beliebtheit von Diskussionen, der eine seltene Umsetzung im Unterricht gegenübersteht, bestätigt (siehe 2.2.5 / 6, 5.2). Die Schüler zeigen zudem Gestaltungsprobleme der Diskussionen auf, die den Lehrkräften, die eine methodische Diskussionsauswertung zur Erarbeitung von Verbesserungsmöglichkeiten der Unterrichtsplanung nicht nutzen, verborgen bleiben. Für eine zukünftige Berücksichtigung diesbezüglicher Schüleransichten werden im

folgenden Kapitel Ideen zur Durchführung einer ganzheitlichen Diskussionsauswertung vorgestellt.

Die aufgezeigten und von den Lehrkräften häufig nicht erkannten Schwächen in den einzelnen Diskussionsphasen erstellen im Gesamtbild einen Eindruck mangelnder Kenntnis der an der Untersuchung teilnehmenden Lehrkräfte über Sinn und Methode der einzelnen Diskussionsphasen. Diesem Eindruck stehen verschiedenartige Übereinstimmungen einzelner Diskussionsschritte mit den an sie gestellten Anforderungen im Theorieteil (siehe Unterkapitel zu 2.3.2) gegenüber, die als Basis für die weitere Arbeit an den Lehrerkenntnissen zur Gestaltung gewinnbringender Unterrichtsdiskussionen verstanden werden können.

Die Vermutung zur geringen Geographiespezifität der Diskussionen lässt sich nach eingehender Datenanalyse bestätigen. So weist etwa nur ein Viertel der Gesamtargumentation einen Bezug zu Taylors (2008) *geographical concepts* auf. Dieses Ergebnis würde bei einer strengeren Orientierung an den einzelnen Komponenten der *geographical concepts* sowie einer reinen Berücksichtigung inhaltlich gültiger Argumentationen noch geringer ausfallen. Von einer solchen Vorgehensweise wurde aber aufgrund der Absicht, grundsätzliche Geographiespezifität sowie Ausgangspunkte für die zukünftige Arbeit mit Taylors Konzepten im deutschen Geographieunterricht aufzuzeigen, verzichtet. Aber selbst der letztendlich sehr wohlwollend berechnete Wert genügt nicht, um die Ziele eines gesteigerten fachlichen Erkenntnisgewinns und der sich darin bestätigenden Konsolidierung des Schulfaches im Fächerkanon zu erreichen. Besonders in der Sek I stehen Arbeits- und Zeitaufwand der Diskussionen in keinem ausgeglichenen Verhältnis zu den in ihnen kommunizierten fachbezogenen Inhalten. Nur Diskussion 4 in einer zehnten Klasse verfügt über einen zielführenden Anteil von mehr als fünfzig Prozent geographischer Argumentation. Fünf der neun Diskussionen liegen dagegen unter dem Durchschnittswert – mit einem Negativrekord von 9,5 Prozent in Diskussion 9.

Verantwortlich für dieses Ergebnis sind zuallererst die Lehrkräfte, die mit der Auswahl der Diskussionsthemen und den zur Verfügung gestellten Informationsmaterialien sowie ihrer Diskussionsleitung in den meisten Fällen die Diskussionsgrundlage stellen. In diesen Entscheidungen drückt sich das jeweilige Geographieverständnis der Lehrkräfte aus. Die diesbezügliche Datenanalyse bestätigt eine starke Übereinstimmung mit der Konzeption von Geographie als „Brückenfach zwischen natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Denkweisen“ in den Bildungsstandards der DGfG (2012, S. 8). So eignen sich die Diskussionsthemen zwar durchweg für eine geographische Betrachtung, jedoch lenken die Lehrkräfte durch die Informationsmaterialien und die Diskussionsleitung den Blick hauptsächlich in Richtung verschiedener natur- und gesellschaftswissenschaftlicher Diskussionsperspektiven. Dabei beziehen sich viele Argumentationsansätze auf eine biologische, ethische oder wirtschaftliche Sichtweise, aber auch auf Alltagstheorien. Die Lehrkräfte werden einerseits durch die Nähe einzelner Teildisziplinen der Geographie zu diesen Wissenschaften, andererseits durch die Inhalte der im Untersuchungsraum gültigen RLP zur Berücksichtigung dieser Betrachtungsweisen ermuntert (z. B. SBJS 2006a, S. 22). Hinsichtlich der Alltagstheorien neigen besonders jüngere Schüler bereits von sich aus zu (normativen) Argumentationen, die auf persönlichen Erfahrungen und ethischen Belangen basie-

ren (siehe Mittelstein Scheid / Hössler 2008). In solchen Äußerungen zeigt sich das allgemeine Schülerverständnis von Geographie, das zum Ausdruck kommt, wenn Schüler die Möglichkeit zur eigenen Positionierung, Informationsrecherche oder Diskussionsleitung erhalten. Trotz vieler Parallelen zum Geographieverständnis der Lehrer in ihren Argumentationen bestätigt die gesteigerte Geographiespezifität in manchen dieser Argumentationen die Fähigkeit einiger Schüler, selbstständig eine geographische Sichtweise im Sinne Taylors (2008) zu entwickeln.

Die detaillierte Analyse der als geographisch beurteilten Argumente zeigt, in welchen Bereichen eine erste Implementierung von Taylors Konzeptvorstellungen im deutschen Geographieunterricht festzustellen ist. Trotz einiger Schwierigkeiten geographische Argumente aus den Gesamtargumentationen zu extrahieren oder sie einzelnen *geographical concepts* zuzuweisen, können 109 geographische Argumente näher untersucht werden. Von den sieben *geographical concepts* wird *place* am häufigsten in den videographierten Diskussionen genutzt. Dies begründet sich erstens durch den verbreiteten Gebrauch von Fallbeispielen zur Verdeutlichung geographischer Aspekte in den im Untersuchungsraum gültigen RLP. Gleiches Vorgehen ist in den videographierten Diskussionen zu erkennen und erklärt die intensiven Betrachtungen der diskutierten *places*. Zweitens berücksichtigen die in den Diskussionen häufigen Lagebeschreibungen und Bedeutungszuschreibungen einzelner *places* zumindest eine der drei Komponenten des Konzepts, wonach die Bedingung für eine Beurteilung des Arguments als geographisch bereits erfüllt ist. Drittens sind Argumente, die mehrere Hilfskonzepte enthalten, im Zweifelsfall dem Kernkonzept zugeordnet.

Die ähnlich häufigen Verwendungen der *geographical concepts interaction* und *diversity* können vor allem auf die von den Schülern wahrgenommene Eignung als geographiespezifische Argumentationsmuster zurückgeführt werden. So nutzen Schüler verstärkt Vergleiche einzelner *places*, um Vor- und Nachteile einer diskutierten Maßnahme für einen *place* oder seine Eignung für die Umsetzung der diskutierten Maßnahme zu beurteilen. *Interaction* zeigt sich hingegen in den häufig verwendeten Kausalschemata, die Interdependenzen zwischen einzelnen *places* oder Elementen eines *place* aufzeigen. Dabei wird in den meisten Argumentationen dieser Art, im Einklang mit diesbezüglichen Lehrervorstellungen, versäumt, die Entstehung der Abhängigkeiten zu erläutern (vgl. Taylor 2008, S. 51). Ein weiterer Grund für die häufige Verwendung der beiden Hilfskonzepte liegt in ihrer gewissen Nähe zu bestehenden Aufgaben des deutschen Geographieunterrichts und damit in ihrer Vertrautheit. So verlangt die Analyse von Räumen im Fach Geographie einerseits die Untersuchung von Funktionen und Beziehungen der Geofaktoren und Raumsysteme untereinander (DGfG 2012, S. 10 f.). Andererseits sind in den im Untersuchungsraum gültigen RLP auf soziale, wirtschaftliche oder ökologische Merkmale bezogene Ländervergleiche vorgesehen, die einer (stereotypen) Gliederung der Erde dienlich sind (z. B. MBJS 2008, S. 26).

Weniger häufig werden die *geographical concepts perception and representation* und *change* in der Argumentation genutzt. Erstgenanntes wird vor allem zur Darstellung der eigenen Wahrnehmung eines *place* aus persönlicher Sicht herangezogen. Hierzu erhalten die Schüler in den videographierten Diskussionen aber nur selten Gelegenheit. Nur wenige Argumente betrach-

ten die Darstellung eines *place* oder der Sachlage durch andere kritisch. Dies kann als weiteres Indiz für die bisherige Vernachlässigung der Bewusstseinsbildung zur Subjektivität von Raumwahrnehmungen im Geographieunterricht gesehen werden (siehe Wald 2013, S. 228 f., Uhlenwinkel 2013c, S. 32 ff.). Die seltene Verwendung von *change* zur Formulierung geographischer Argumente ist überraschend, da die das Konzept konstituierende Komponente Prozesse gleichzeitig Systemkomponente der Basiskonzepte der Analyse von Räumen im Fach Geographie in den Bildungsstandards der DGfG (2012, S. 11) ist. Ähnlich der Begründung zur verstärkten Nutzung von *interaction* in der Argumentationsformulierung wären also Argumente, die sich verstärkt dieser Komponente des *geographical concepts* bedienen, zu erwarten. Stattdessen beziehen sich die meisten diesem Konzept zugehörigen Argumente aber auf Quellen und Ergebnisse des Wandels. Dieser Umstand lässt eine erfolgreiche Implementierung der Thematisierung von Prozessen als Systemkomponente in der Analyse von Räumen im Fach Geographie fraglich erscheinen. Zudem weist die seltene Erläuterung von Wandlungsprozessen auf ein Diskussionsverständnis der Schüler, dass von Siegeswillen geprägt ist. Sonst hätten die Schüler seltener versucht, ihre Argumente möglichst überzeugend mit faktischen Ergebnissen eines Wandels zu begründen, und mehr die zu diesen Ergebnissen führenden Prozesse erklärt.

Am seltensten werden in den geographischen Argumentationen die *geographical concepts space* und *scale* berücksichtigt. Dabei wäre gerade bei Letzterem ebenfalls eine häufigere Nutzung aufgrund von Überschneidungen mit der Geographiekonzeption der DGfG (2012, S. 11) zu vermuten. Die mangelnden Aufforderungen zum Maßstabswechsel durch Einwürfe und Informationsmaterialien der Lehrkräfte sowie die wenigen von Schülern vorgenommenen Betrachtungen der Diskussionsgegenstände auf verschiedenen Maßstabsebenen legen auch ein beschränktes Ausmaß der Integration von Maßstab als Systemkomponente der Analyse von Räumen im Fach Geographie (ebd.) nahe. Gleiches gilt für die bisherige Implementierung des *geographical concepts space*, obgleich einige Schüler Aspekte des Konzepts zur geographischen Argumentationsformulierung nutzen und damit seine Stärke zur Entwicklung einer geographischen Perspektive untermauern. Uhlenwinkel (2013e, S. 193) begründet die seltene Nutzung des Konzepts mit seiner vergleichsweise hohen Komplexität und Abstraktion. Dafür spricht einerseits die mangelnde Thematisierung des Konzepts in den von den Lehrkräften zur Verfügung gestellten Informationsmaterialien, andererseits der zumeist spekulative Charakter der das Konzept nutzenden Argumente.

Die inhaltliche Analyse der Schülerargumentationen in den videographierten Diskussionen offenbart einerseits ein diffuses Geographieverständnis bei Lehrkräften und Schülern, welches letztlich auf die versäumte Vermittlung einer geographischen Perspektive in der Lehramtsausbildung zurückzuführen ist (siehe Lethmate 2005). Andererseits bestätigt sich die Eignung der sieben *geographical concepts* von Taylor (2008) auf zwei unterschiedlichen Ebenen. Zum einen sind sie auf der Forschungsebene für die Datenanalyse hilfreich. Die Zuordnung einzelner Argumente zu einem bestimmten Konzept verdeutlicht nicht nur die Geographiespezifika eines Arguments, sondern definiert diese sogar. Zum anderen zeigt sich in diesen Definitionen auch eine Stärke der Konzepte für die Unterrichtspraxis. So werden einzelne *geographical concepts* als

fachspezifische Argumentationsmuster genutzt. Sie dienen der Entwicklung einer geographischen Perspektive, die zum besseren Verständnis des Diskussionsgegenstands beiträgt. Das Vorkommen aller *geographical concepts* in den Schülerargumentationen zeigt Anknüpfungspunkte für die weitere Arbeit mit den Konzepten im deutschen Geographieunterricht. Darüber hinaus lassen die vergleichsweise seltene oder auf einzelne Komponenten reduzierte Nutzung einiger Konzepte trotz ihrer Überschneidung mit der Geographiekonzeption der DGfG (2012, S. 10 ff.), den Raumkonzepten Wardengas (2002) oder den Anforderungen der im Untersuchungsraum gültigen RLP vermuten, dass auch Defizite zwischen Anspruch und Wirklichkeit im bestehenden deutschen Geographieunterricht existieren.

Eine Bestätigung der vermuteten Defizite der Kommunikationskompetenz der Schüler lässt sich aus der eingehenden Analyse ihrer Gesprächs-, Argumentations- und Zuhörfähigkeiten in den videographierten Diskussionen ableiten. Berücksichtigt werden dabei alle Schüler unabhängig von ihrer Rolle als Diskutant, Diskussionsleiter oder Publikumsmitglied. Die Untersuchung erstellt jedoch kein ausnahmslos defizitäres Bild, sondern verweist auch auf Stärken in der Kommunikationskompetenz einer Reihe von Schülern, die in Teilen den Befunden anderer empirischer Studien widersprechen (siehe 2.2.1, 2.3.1.1 / 2). Grundsätzlich lässt sich nur Diskussion 6 als Konfrontationsdiskussion nach Spiegel (2006a, S.67) beschreiben. Sie zeichnet sich durch besonders viele und schwerwiegende Verstöße gegen die wenigen in der Diskussionsvorbereitung aufgestellten und den im Theorieteil (siehe 2.3.3.2) formulierten Diskussionsregeln aus. Die Beurteilung lediglich einer Diskussion als überwiegend unkooperativ lässt auf vorhandene Kenntnisse zur Bedeutung und Umsetzung fairer Kommunikationspraktiken bei den meisten Schülern schließen. Variationen der Häufigkeit von Regelverstößen in den einzelnen Diskussionen können letztlich auch durch unterschiedliche Diskussionslängen und -intensitäten sowie das Ausmaß an Regelung und Lenkung durch die Lehrkraft (siehe unten) bedingt sein.

Der Hauptverstoß gegen Diskussionsregeln bei Vertretern aller Diskussionsrollen ist das Unterbrechen des Vorredners (siehe Spiegel 1999). Im Datenmaterial lassen sich viele Gründe für Unterbrechungen erkennen, die diesen Verstoß unterschiedlich schwer wiegen lassen. Während gesprächsorganisatorische oder hilfestellende Unterbrechungen mitunter vertretbar sind, müssen im Sinne einer fairen Kommunikationspraxis absichtliche den Sprecher demonstrativ missachtende Unterbrechungen kategorisch abgelehnt werden. Viele Unterbrechungen sollen vorangegangene Beiträge inhaltlich bekräftigen oder widerlegen. Sie sprechen für die starke Involviertheit der Unterbrechenden in die Diskussion. Dennoch sind sie für einen geordneten Diskussionsverlauf problematisch. Zweithäufigster Regelverstoß sind persönliche Angriffe der Sprecher. Obgleich sie selten ernsthaft verletzend scheinen, können sie Diskutanten von der weiteren Beteiligung abhalten. Persönliche Angriffe sind besonders bei Schülern zu beobachten, die ihre Diskussionsposition unbedingt durchsetzen wollen. In einigen Fällen verstoßen Schüler auch durch eine wenig ernsthafte Rollendarstellung in simulativen Diskussionen oder durch dialekt- bzw. jugendsprachlich gefärbte Sprechweisen gegen Diskussionsregeln. Dies ist besonders bei diskussionsungeübten oder emotional erregten Schülern zu beobachten (siehe Vogt 2009). Weitere vereinzelte Regelverstöße sind absichtliche Missachtungen der Anweisungen der Diskussi-

onsleiter aufgrund mangelnden Respekts oder der empfundenen Überforderung durch eine Anweisung. Teilweise verschulden die Diskussionsleiter durch ihre unverständliche Formulierung diesen Verstoß selbst. Auch bei den Diskutanten sind Verstöße gegen eine angemessene Lautstärke und Deutlichkeit der Sprecher zu beobachten. Insgesamt bewirken aber wenige der genannten Regelverstöße entscheidende Störungen im Diskussionsverlauf.

Gleiches gilt für Zuhörfehler, die nur vereinzelt im Datenmaterial auftreten. Sie betreffen vor allem Verstöße gegen das rezeptive Zuhören der Schüler im Publikum. In der als Konfrontationsdiskussion beschriebenen Diskussion 6 beruhigen sich die Schüler auch nach wiederholter Aufforderung durch Diskussionsleiter und Lehrkraft nicht und belustigen sich über bzw. kommentieren (abfällig) Äußerungen der Diskutanten. Einige Zuhörfehler betreffen das verstehende Zuhören und stellen Verständnisprobleme und Fehlinterpretationen von Diskussionsbeiträgen aufgrund mangelnder Aufmerksamkeit oder Sachkenntnis, verstärktem Siegeswillen, Nebengeräuschen oder begrenzter Sprecherfähigkeiten dar. Größere Probleme zeigen die Schüler bei der komplexen Aufgabe des kritischen Zuhörens. Das Unvermögen vieler Zuhörer, logische Argumentationsfehler bzw. Überzeugungstaktiken herauszuhören und entsprechend zu reagieren, ist gleichzeitig eine Schwäche ihrer Argumentationskompetenz (siehe unten). Weniger Zuhörfehler als Versäumnisse der Sprecher, das Zuhören zu erleichtern, sind gänzlich fehlende Schlüsselwörter am Anfang oder Ende einer Äußerung und Aktivierungspausen zur besseren Verarbeitung des Gehörten.

Demgegenüber stehen die überwiegende Einhaltung bestimmter Diskussionsregeln und gleichzeitig zuhörförderlicher Maßnahmen durch einen Großteil der Schüler. Trotz der beobachteten Unterbrechungen halten sich viele Schüler an zuvor verabredete Formen der Rederechtvergabe, sodass Mängel in der Fähigkeit, andere Ausreden zu lassen, kein generelles Problem darstellen (vgl. Spiegel 1999). Die sprachliche Ausdrucksweise ist in den meisten Äußerungen der Gesprächssituation angemessen (siehe Vogt 2009). Einige Schüler sorgen durch Nachfragen selbst für die Behebung von Unklarheiten, die aufgrund komplexer Inhalte oder sprachgestalterischer Formulierungen entstehen können. Manche Schüler nutzen auch Anschauungsmaterial, um ihre Aussagen zu unterstützen. Einige Sprecher erleichtern ihren Zuhörern das Verständnis, indem sie Intonation und Lautstärke einsetzen, um wichtige Aspekte hervorzuheben. Kein Sprecher kommuniziert nonverbale oder parasprachliche Signale, die missverständlich oder widersprüchlich zu den verbalen Äußerungen sind. Die Schüler verwenden selten Fachbegriffe oder Fremdwörter, die über die eigenen Erläuterungen hinaus nachträglicher Klärung bedürfen. Zwar kann die eingeschränkte Nutzung geographischer Fachbegriffe auch als Schwäche der fachspezifischen Gesprächsfähigkeiten interpretiert werden, aber ein Versuch, die Geographiespezifität der Argumentationen durch verwendete geographische Fachbegriffe zu bestimmen, zeigt, dass ihre Abgrenzung von denen anderer Disziplinen bzw. Alltagsbegriffen mitunter schwierig ist.

Konform mit vorherigen Verabredungen beteiligen sich in vielen Podiumsdiskussionen nicht nur Diskutanten, sondern auch wiederholt Schüler aus dem Publikum gewinnbringend an der Diskussion. Unabhängig von der Diskussionsrolle sind bei vielen Schülern dabei verstärkte Bemühungen um direkte Bezüge zu Vorgängerbeiträgen durch entsprechende Phrasen zu beo-

bachten. Sie sind nicht nur Zeichen der inhaltlich-sprachlichen Verwobenheit der Diskussion, sondern auch des verstehenden und (inter)aktiven Zuhörens. Diese Zuhörarten zeigen die Schüler in den videographierten Diskussionen beständig auch durch nachfragende, zusammenfassende, weiterführende, zustimmende oder einwendende Reaktionen auf Vorgängerbeiträge. Einwände sind gleichzeitig Merkmal kritischen Zuhörens. Gesprächssteuerndes (inter)aktives Zuhören wird in etlichen Beispielen auch durch Interjektionen, Hilfestellungen bei Formulierungsproblemen, Gesprächsübernahmeversuchen sowie interessierte und Akzeptanz bekundende Mimik und Gestik deutlich. Diese nonverbalen Merkmale sind auch im diskussionsunbeteiligten Publikum zu beobachten, das damit seiner Aufgabe des rezeptiven Zuhörens mehrheitlich nachkommt.

Hinsichtlich der Argumentationsfähigkeiten lassen sich größere Mängel in den Schülerleistungen feststellen. Sie legen die Notwendigkeit einer vertieften Arbeit an diesem Bereich der Kommunikationskompetenz nahe und bestärken die Forderung nach mehr Unterrichtsdiskussionen, in denen Argumentationskompetenz explizit geschult werden kann. Dafür muss den Schülern entsprechendes Werkzeug an die Hand gegeben werden. Diesbezügliche Versäumnisse im früheren Unterricht oder in der Diskussionsvorbereitung (siehe oben) zeigen sich in mehreren Bereichen der die Argumentationskompetenz betreffenden Defizite der Schüler. So entsprechen die meisten Argumente in den videographierten Diskussionen, wenn überhaupt der Elementarform eines gültigen Arguments nach Toulmin (1958) und bilden kaum komplexe Argumentationsketten im Sinne Waltons (2006). Einige Behauptungen sind gänzlich unbegründet oder ihre Begründung ist aufgrund ihrer unpräzisen oder verwirrenden Formulierung nur schwer nachzuvollziehen. Manche der verwendeten Argumentationsstile sind für die Überzeugungskraft in der jeweiligen Situation ungeeignet. In allen videographierten Diskussionen sind logische Argumentationsfehler und Immunisierungsstrategien zu beobachten, die unkritisiert bleiben. Inhaltliche Argumentationsfehler werden dagegen häufiger bemerkt und korrigiert. Sie scheinen den Beteiligten aufgrund ihrer Faktenkenntnis zum Diskussionsgegenstand eher aufzufallen als Fehler bei der Formulierung gültiger und überzeugender Argumente. Viele kritische Einwände drücken lediglich eine oppositionelle Haltung aus, ohne sie (ausführlich) zu begründen. Die Mehrheit dieser kritischen Argumentationssequenzen lassen sich jedoch mindestens dem Level 3 nach Clark / Sampson (2008) zuordnen (vgl. Wolfensberger / Hofer / Kyburz-Graber 2006). Probleme bei der theoretischen Reflexion von Argumenten betreffen also nicht die gesamte Schülerschaft, sondern einzelne Schüler oder Diskussionsverläufe. Ähnliches gilt für die adäquate Reaktion der Schüler auf Kritik. Trotz vorhandener Beispiele, in denen einige Schüler überhaupt nicht auf die ihre Argumentation kritisierenden Äußerungen eingehen, versuchen die Schüler mehrheitlich Kritik zu begegnen (vgl. Spiegel 1999). Dabei zeigt die Einordnung der Reaktionen in die Niveaustufen des Wissenszuwachses nach Leitão (2000), dass Kritikäußerung nur teilweise zur Einsicht bzw. Meinungsänderung des Opponenten führt.

Inhaltlich stützen die Schüler ihre Argumentationen nur zu einem guten Drittel auf das von den Lehrkräften bereitgestellte Informationsmaterial, das in den meisten Diskussionen das vorausgesetzte inhaltliche Wissen darstellt (siehe Zohar / Nemet 2002, Von Aufschnaiter et al.

2008). Ein knappes Drittel der Argumente basiert vermutlich auf (nicht überprüfbaren) externen Informationsquellen. Immerhin ein Drittel der Argumente stammen aus subjektiven Theorien, die weniger Wissen als Vermutungen ausdrücken und besonders in den normativen Argumenten von Schülern der Sek I von persönlichen Erfahrungen und Einstellungen geprägt sind (siehe Mittelstein Scheid / Hössler 2008). Einige Diskussionen bzw. Argumentationsstränge werden vor ihrer hinreichenden Klärung abgebrochen. Teilweise führen die Schüler nach Fokuswechseln jedoch selbst wieder zum Thema zurück, wenn ein Diskussionszweig aus ihrer Sicht noch nicht abgeschlossen ist. Insofern können diesbezügliche von Spiegel (1999, S. 36) beschriebene Defizite der Argumentationskompetenz nur eingeschränkt bestätigt werden.

Im Datenmaterial gibt es auch Beispiele für die komplexesten Formen und höchsten Niveaustufen der für die Argumentationsanalyse genutzten Untersuchungsinstrumente. Ihr Vorkommen ist in den videographierten Diskussionen ähnlich der Negativbeispiele derart gestreut, dass keine signifikante Korrelation diesbezüglicher Argumentationsfähigkeiten mit einer altersbezogenen Entwicklungsstufe erkennbar ist. Gleiches gilt für die Verwendung anderer Argumentationsstile als die bei allen Schülern häufig zu beobachtende Nutzung von Beispielen (siehe Spiegel 1999). In Diskussionen unterschiedlicher Klassenstufen werden einige Argumente logisch spitzfindig hergeleitet oder rhetorisch bewandert formuliert. Die vereinzelt Beispiele für hochqualitative Argumentationen neben solchen mit fehlender Gültigkeit oder geringer Überzeugungskraft bestätigen die individuelle Entwicklung von Kommunikationskompetenz bei Schülern einer Lerngruppe (siehe Spiegel 1999). Grundsätzlich ist bei allen Schülern dennoch eine überwiegende Konzentration auf den Diskussionsgegenstand und ihn klärende Aspekte festzustellen. So gibt es abgesehen von der allgemein geringen Geographiespezifität nur wenige Beispiele für irrelevante Diskussionsbeiträge oder fehlende Kritik solcher (vgl. Spiegel 1999).

Die offenkundig gewordenen Stärken und Schwächen der Schüler hinsichtlich verschiedener Bereiche der Kommunikationskompetenz führen zu unterschiedlich zu bewertenden Diskussionserfolgen. Schließlich bewirken in den videographierten Diskussionen quantitativ und qualitativ variierende Verstöße und Einhaltung bestimmter Diskussionsregeln und Zuhörarten sowie unterschiedlich komplexe und gültige Argumentationen und deren Weiterentwicklung eine verschiedenartig ausgeprägte Intensität der inhaltlich-sprachlichen Verwobenheit und des kooperativen Umgangs (siehe oben). Beides kann auch durch die Diskussionsleitung beeinflusst werden, die in den meisten Diskussionen (in-)direkt von den Lehrkräften übernommen wird. Daher folgen diesbezügliche Betrachtungen im Zusammenhang mit der Überprüfung der letzten Forschungsannahme.

Die eingeschränkte Förderung von Kommunikationskompetenz durch die Lehrkräfte muss, wie bereits in den Ausführungen zur Gestaltung der einzelnen Diskussionsphasen ersichtlich (siehe oben), bestätigt werden. So bringen die meisten Lehrkräfte weder in der Vor- noch in der Nachbereitung der Diskussionen genügend Zeit auf, diskussionsrelevante Gesprächsfähigkeiten der Schüler zu thematisieren oder sie gar durch Hilfe vorab oder Feedback im Anschluss zu fördern. Des Weiteren sind bereits einige Aspekte der Diskussionsplanung nachteilig für die Förderung der Kommunikationskompetenz der Schüler. Trotz vorhandener Unterrichtsrelevanz sind

die gewählten Diskussionsthemen unterschiedlich geeignet, um eine engagierte Diskussionsbeteiligung und damit aktive Arbeit an der Kommunikationskompetenz zu erzeugen. So ist die Zugänglichkeit einiger Diskussionsthemen aufgrund der zur Verfügung stehenden Zeit zur Elaboration des nötigen inhaltlichen Wissens sowie des persönlichen Reifegrads der Schüler eingeschränkt. Auch der Adressatenbezug ist durch das teilweise fehlende oder künstlich erzeugte Anknüpfen an die Lebenswelt der Schüler bei den einzelnen Diskussionsthemen unterschiedlich ausgeprägt. Die Themen werden zudem kaum durch echte, offene zur Diskussion herausfordernde Fragen präsentiert. Darüber hinaus behindern einige der von den Lehrkräften geschaffenen äußeren Diskussionsbedingungen bereits eine optimale Förderung der Kommunikationskompetenz. Selten sorgen die Lehrkräfte für eine diskussionsförderliche Raumgestaltung (siehe 2.3.3.3). So verhindert die gewählte Sitzordnung bei einigen Diskussionen einerseits einen kommunikationsförderlichen uneingeschränkten Blickkontakt der Diskutanten. Andererseits genügt der Abstand zwischen den Diskutanten und dem Publikum nicht immer, um den diskussionsunbeteiligten Schülern die Aufgabe des rezeptiven Zuhörens zu erleichtern. In einigen Diskussionen ist die zur Verfügung gestellte Zeit nicht ausreichend, damit alle diskussionswilligen Schüler ihre Kommunikationsfähigkeiten präsentieren können. Demgegenüber verhindert die Dauer einiger Diskussionen die zur Förderung der Kommunikationskompetenz so wichtige metakommunikative Auswertungsphase (siehe 2.3.2.3). Außer der Ermöglichung intensiver Gesprächssituationen in Kleingruppendiskussionen kombiniert mit der Möglichkeit zur Beteiligung des Publikums sind keine Bemühungen der Lehrkräfte ersichtlich, durch die gewählte Gruppenkonstellation die Kommunikationskompetenz einzelner Schüler zu fördern. Eine engagiertere Diskussionsteilnahme Dank gesteigerter Rollenadaption wird in den meisten simulativen Diskussionen nicht durch die Verwendung anderer Requisiten als Namensschildern gefördert. Generell bleiben den Schülern die Beweggründe für Planungsentscheidungen der Lehrkräfte meist verborgen, sodass wichtige Kriterien für erfolgreiche Diskussionen und für sie erforderliche kommunikative Fähigkeiten nicht durch ihre zusätzliche theoretische Benennung vermittelt werden.

In ihrer Rolle als Diskussionsleiter gehen die Lehrkräfte nur bedingt auf die Kommunikationskompetenz der Schüler ein. So benennen sie zu Beginn kaum Diskussionsregeln, die Schülern zeigen, welche diskussionsrelevanten Gesprächsfähigkeiten von ihnen erwartet werden. In Bezug auf die Argumentationskompetenz versäumen die Lehrkräfte häufig die Korrektur besonders von formalen Argumentationsfehlern. Es ist zu vermuten, dass sie wegen mangelnder Lehrerkenntnis entweder nicht erkannt oder deren Korrektur für den weiteren Diskussionsverlauf und die Förderung von Kommunikationskompetenz als unerheblich eingeschätzt werden. Besonders problematisch für die Vorbildwirkung als Diskussionsleiter ist die fehlende Ahndung persönlicher Angriffe als nicht zu akzeptierende Kommunikationspraktik. Während der Diskussionen sind die Lehrkräfte hauptsächlich mit dem Schüren und Lenken der Diskussion beschäftigt. Dies gelingt ihnen durch verschiedene Formen der Rederechtvergabe, diskussionsanregender Fragen bzw. Impulse und Neutralitätsstufen sowie eigene Verstöße gegen Diskussionsregeln in unterschiedlichem Maße, sodass das Verhalten einiger Diskussionsleiter nicht als Positivbeispiel gelten kann. Gleiches gilt für die Bewältigung der erkenntnissichernden Beendigung der Diskus-

sionen (siehe oben). Die inhaltlich-sprachliche Verwobenheit der Diskussionen sowie der daraus erwachsende Erkenntnisgewinn werden also nicht von allen Diskussionsleitern respektive Lehrkräften gefördert. Diesbezügliche selbstkritische Reflektionen der Diskussionsleiter, die Schülern Schwachstellen aufzeigen könnten, fehlen auch in der Diskussionsauswertung (siehe oben).

Neben den Beobachtungen, die auf mangelnde Diskussionsleiterfähigkeiten einiger Lehrkräfte hinweisen, gibt es auch solche, in denen das Diskussionsleiterverhalten der Lehrkräfte dem Zweck der Förderung von Kommunikationskompetenz dient. Am deutlichsten wird dies in Bezug auf die metakommunikative Reflektion von Diskussionsbeiträgen nach Verstößen gegen zumeist vorab nicht vereinbarte Diskussionsregeln oder auf die Formulierung geeigneter Argumente. Solche Reflektionen sind in den videographierten Diskussionen in unterschiedlicher quantitativer und qualitativer Ausführung zu beobachten. Gelegentlich fördern die Lehrkräfte die Kommunikationskompetenz der Schüler durch Verständnisfragen zu Äußerungen einzelner Diskutanten, die Verbesserungspotential ihrer Formulierung aufzeigen. In manchen Situationen unterstützen die Lehrkräfte die Schüler bei der Formulierung gültiger und überzeugender Argumentationen durch hilfreiche metakognitive Anregungen. Zustimmungen zu besonders überzeugenden Argumentationen heben nachahmenswerte Argumentationsweisen hervor, entsprechen aber nicht der Wahrung von Neutralität eines Diskussionsleiters.

Trotz der Beispiele für kommunikationskompetenzförderliche Maßnahmen wird das Potential als Diskussionsleiter, die Kommunikationskompetenz der Diskutanten durch eigene dem Diskussionsideal entsprechende Verhaltensweisen, Hilfestellungen und Reflektionen direkt zu fördern, in keiner der videographierten Diskussionen ausgeschöpft. Auch in den nicht von Lehrkräften geleiteten Diskussionen machen die Lehrkräfte selten durch Unterbrechungen von außen oder anschließende Reflektionen auf von ihnen registrierte Probleme der Kommunikationskompetenz aufmerksam oder regen deren Lösung an. Dabei werden derartige Probleme von einigen Lehrkräften in den diskussionsanschließenden Interviews durchaus benannt. Dies unterstreicht die fehlende Einsicht der Lehrkräfte, zur Förderung von Kommunikationskompetenz nicht nur verschiedene Kommunikationsformen im Unterricht üben zu müssen, sondern sie auch gemeinsam mit den Schülern zu reflektieren.

Analog den Ergebnissen zur Orientierung am Diskussionsideal nach Polzius (1992) ist die Lehrerprofessionalität hinsichtlich der Lehrerbemühungen, die Kommunikationskompetenz ihrer Schüler in den Diskussionen durch verbale Eingriffe zu fördern, vermutlich von diesbezüglichen Defiziten in der Lehramtsausbildung abhängig. Ebenfalls relevant erscheinen die persönlichen Lehrervorstellungen zu Diskussionszielen zu sein. Die unterschiedliche Berücksichtigung einzelner Schritte der Diskussionsphasen, die Realisierungen der Diskussionsleitung sowie die Zielformulierungen in den Interviews zeigen, dass die meisten Lehrkräfte die Unterrichtsdiskussionen eher zur umfangreichen inhaltlichen Erschließung der Diskussionsgegenstände als zur Förderung der Kommunikationskompetenz ihrer Schüler nutzen. Dadurch wird einerseits die Bedeutung von Unterrichtsdiskussionen für den inhaltlichen Erkenntnisgewinn betont (siehe 2.2.4). Andererseits bleibt durch diese Vorgehensweise das Potential von Unterrichtsdiskussionen für die Entwicklung und Übung diskussionsrelevanter Gesprächsfähigkeiten unausgeschöpft.

Alle Ergebnisse dieser qualitativen Untersuchung zusammengefasst zeigen ein Bild von Diskussionen im Geographieunterricht, das gekennzeichnet ist durch:

- die Intention einer multiperspektivischen diskursiven Problembetrachtung durch eine meist die gesamte Klasse stellvertretende Kleingruppe mit dem Ziel, eine gemeinsame Position bezogen auf den Diskussionsgegenstand zu erarbeiten,
- die defizitäre Beachtung aller für diese Intention wichtigen Diskussionsschritte,
- die geringe Berücksichtigung einer geographischen Diskussionsperspektive,
- Defizite einiger Schüler hinsichtlich der diskussionsrelevanten Kommunikationskompetenz, die sich vor allem auf die Einhaltung bestimmter Diskussionsregeln und die Formulierung von komplexen, gültigen oder wissensbasierten Argumentationen, Argumentationskritik sowie angemessener Reaktion auf sie beziehen,
- begrenzte Bemühungen der Lehrkräfte die Schüler auf diese Defizite hinzuweisen bzw. sie bei ihrer Überwindung zu unterstützen.

Dafür verantwortlich scheinen die bereits in der Formulierung der Forschungsannahmen herangezogenen Versäumnisse der Lehramtsausbildung hinsichtlich der Vermittlung von Kenntnissen bezüglich der Führung erfolgreicher Unterrichtsdiskussionen, der Hilfestellungen für die Schüler bei der Gestaltung dieser komplexen Kommunikationsform und einer spezifisch geographischen Fachidentität. Sie bewirken in ihrer Konsequenz einerseits den seltenen Einsatz von Diskussionen im Geographieunterricht, andererseits ergeben sich aus ihnen (und der Beobachtungssituation) folgende Kriterien, die einen erfolgreichen Diskussionsverlauf erschweren können:

- ungenügendes Diskussionstraining,
- unklare Anweisungen über Sinn und Methode der Diskussion,
- zu wenig Vorbereitungs- und Diskussionszeit,
- schülerfernes Diskussionsthema,
- Überforderung des Diskussionsleiters,
- ungeeignete Sitzordnung,
- demotivierte / gehemmte Schüler (möglicherweise durch Kameraeffekt).

Im folgenden Kapitel soll ein exemplarischer Vorschlag für eine methodisch und inhaltlich ideal verlaufende Diskussion unterbreitet und somit auf die aufgezeigten Defizite in den videographierten Diskussionen konstruktiv reagiert werden.

7 Idealverlauf einer Diskussion im Geographieunterricht

Die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Untersuchung dieser Arbeit zeigen, dass Diskussionen im Geographieunterricht nicht nur Seltenheitswert besitzen, sondern auch in ihrer Durchführung Defizite aufweisen. Die festgestellten Mängel behindern einerseits allgemein die Förderung von Kommunikationskompetenz, andererseits schmälern sie den fachlichen Erkenntnisgewinn durch die Vernachlässigung einer geographischen Perspektive auf die Diskussionsgegenstände. Diese zentralen Untersuchungsergebnisse erschweren es Schülern, die in den Bildungsstandards der DGfG (2012, S. 22 f.) formulierten höchsten Standards der Kommunikationskompetenz zu erreichen. Wichtige Voraussetzung für die Erlangung dieses Kompetenzniveaus ist es, regelmäßige Angebote für fachspezifische Unterrichtsdiskussionen zu schaffen, in denen Schüler eigene Argumentationen formulieren, die anderer kritisieren und sich nach Abwägen aller Argumente eine begründete Meinung zum Diskussionsgegenstand bilden können. Schließlich gehört den Erkenntnissen der Lernpsychologie zu Folge zu einem erfolgreichen Lernprozess neben der Vermittlungs- auch eine gewisse Übungsphase (Edelmann 2000, S. 281 ff.). Dabei bezieht sich die Übung nicht nur auf den Gebrauch von für Diskussionen bedeutsamen Kommunikationsfähigkeiten, sondern auch auf die Nutzung und Vernetzung fachspezifischen Wissens, damit Kompetenztraining nicht losgelöst von Inhalten geschieht (siehe Stern 2003, S. 30 ff.). Im Folgenden soll exemplarisch aufgezeigt werden, wie eine methodisch und inhaltlich ideal verlaufende Diskussion aussehen könnte, um diesem Anspruch auch unter den Bedingungen eines Einstundenfaches gerecht zu werden.

Grundlage für die folgenden Ausführungen bildet die videographierte Diskussion 9 zur chinesischen Bevölkerungspolitik, die in einer siebten Klasse durchgeführt wurde. Die Analyse dieser Diskussion zeigt einige methodische und inhaltliche Bereiche, die verbesserungswürdig erscheinen. Die beobachteten Probleme betreffen:

- die organisatorische Gestaltung als simulative Diskussion, in der die Schüler Schwierigkeiten haben unabhängig von ihrer persönlichen Meinung zu diskutieren,
- Schwierigkeiten der Schüler bei der Formulierung von eigenen Argumenten, direkten Bezügen zu Vorgängerbeiträgen, Kritik auf fremde Argumentationen sowie Reaktionen auf Kritik an der eigenen Argumentation, denen ungenügend durch Hilfestellungen der Lehrkraft begegnet wird,
- die inhaltliche Fokussierung auf eine normative Bewertung der chinesischen Bevölkerungspolitik aus vornehmlich nicht-geographischer, ethischer Perspektive, die zu einer Verstärkung des erstgenannten Problems führt.

Die Vorstellung eines alternativen Verlaufs dieser Diskussion zeigt wie alle von Polzius (1992, S. 81 ff.) beschriebenen Diskussionsphasen berücksichtigt werden können, wie konkrete Handlungshilfen zur Förderung der Diskussionsfähigkeiten der Schüler im Sinne des *Scaffolding* (siehe 2.3.2.1) aussehen könnten und wie die chinesische Bevölkerungspolitik unter geographischen Gesichtspunkten diskutiert werden sollte.

Zur Sicherung des fachlichen Erkenntnisgewinns bedarf es zunächst einer Diskussionsfrage, die zu mehr fachspezifischer und weniger emotional-intuitiver Argumentation aufruft. Diese Bedingungen erfüllt die Frage: *Kann in China zukünftig auf die Ein-Kind Politik zur Kontrolle des Bevölkerungswachstums verzichtet werden?* Die Frage fußt auf Berichten über offizielle Überlegungen zur generellen Abschaffung der Ein-Kind-Politik bis 2020 (z. B. DAPD 2012, o. S.) und den bereits jetzt bestehenden zahlreichen Einschränkungen und Ausnahmen zur Durchsetzung dieser Politik (Yan 2002, S. 133). Die Idee zur Entscheidungsfindung innerhalb einer Pro-Contra Diskussion aus Diskussion 9 wird dabei weiterverfolgt und anhand einer echten Diskussionsfrage verdeutlicht. Anders als beobachtet, stellt die Diskussionsfrage in diesem Idealverlauf nicht die erste Begegnung mit dem Themenfeld „Ost- und Südasiens – Bevölkerungsdynamik und Wirtschaftskraft“ dar, in dem Chinas Bevölkerungsentwicklung und ihre Auswirkungen behandelt werden sollen (SBJS 2006a, S. 21, MBJS 2008, S. 23). Vielmehr soll davon ausgegangen werden, dass der Benennung der Diskussionsfrage bereits ein informativer Unterrichtseintritt zur chinesischen Bevölkerungsentwicklung vorausgegangen ist, der verdeutlicht, welche Relevanz China und dessen Bevölkerungsentwicklung für die Schüler hat. Das könnte beispielsweise über das Label „Made in China“ auf Kleidungsstücken, Elektroartikel oder Schreibwaren der Schüler geschehen. Damit würde das Thema in den Horizont der Schüler gerückt und die Beantwortung der Diskussionsfrage für die Schüler bedeutsam. Schließlich beinhaltet die Diskussion auch eine Klärung der Bedeutung der vielen Chinesen für die wirtschaftliche Entwicklung des Landes. Für die Betrachtung des Diskussionsgegenstandes aus geographischer Perspektive werden alle *geographical concepts* von Taylor (2008) herangezogen. Die folgenden fachwissenschaftlichen Erläuterungen werden den entsprechenden *geographical concepts* zugeordnet. Aufgrund der Struktur der *geographical concepts* betreffen einige Betrachtungen mehrere Konzepte gleichzeitig. Für die an dieser Stelle praktizierte Analyse sollen die für die Diskussion relevanten Aspekte jedoch stets nur einem Konzept zugeordnet werden. Diese Eindeutigkeit ist in einer Diskussion allerdings nicht zu fordern.

Die Beantwortung der Diskussionsfrage mithilfe des *geographical concepts place* klärt zunächst welche Bedeutung China für die Schüler hat. Diesbezügliche Bedeutungszuschreibungen können aus der medialen Darstellung Chinas in Deutschland erschlossen werden. Abb. 25 zeigt wie China beispielsweise seit Mitte der 1990er Jahre wiederholt im Magazin *Der Spiegel* thematisiert wird. Es wird ein Bild als aufstrebende wirtschaftliche „Supermacht“ produziert, die eine Bedrohung für die deutsche Wirtschaft darstellt. Darüber hinaus ist China aktuell vor allem aufgrund des extremen Smog Alarms in den Großstädten des Landes in den Medien vertreten (z. B. Spiegel-Online 25.02.2014). China wird in Deutschland bereits seit Längerem als maßgeblicher Verursacher des globalen Klimawandels betrachtet (Harmeling et al. 2007, S. 5 ff.). Im Kontext dieser Bedeutungen soll die Diskussionsfrage klären, welche Bewandtnis eine Weiterführung der chinesischen Ein-Kind Politik oder ein Verzicht auf diese für China hat. So ist die ständig wachsende Bevölkerung Chinas als „demographische Dividende“, durch die Bereitstellung von bis zu 1 Mrd. Arbeitskräfte im Jahr 2020, zu einem Viertel für den rasanten Wirtschaftsaufschwung

Chinas verantwortlich, andererseits sind ein Drittel des CO²-Ausstoßes in China allein demographisch begründet (Peng 2011, S. 584 ff.) (siehe unten *interaction*).



Abb. 25: Bedeutung Chinas anhand *Der Spiegel* Titelbilder

Quelle: Der Spiegel (2014, o. S.)

Die enorme Bedeutung der großen Bevölkerungszahl für Chinas Wirtschaftswachstum provoziert eine Klärung der Notwendigkeit zur Eindämmung des Bevölkerungswachstums. So könnte ein zukünftiger Arbeitskräftemangel Chinas Wettbewerbsvorteil der billigen Produktionsstätte zunichtemachen (ebd., S. 585). Die Schüler könnten eine konkurrierende Bodennutzung zwischen Versorgung der Bevölkerung und Förderung der wirtschaftlichen Entwicklung als Grund für die Maßnahmen zur Eindämmung des Bevölkerungswachstums vermuten. Für die nähere Untersuchung dieser Hypothese werden die anderen beiden Konzeptkomponenten von *place* – Lage und Materialität – herangezogen. Wie in Abb. 26 ersichtlich, konzentriert sich die chinesische Bevölkerung vornehmlich auf die Provinzen in Zentral-, Ost- und Südostchina mit besonderer Konzentration entlang der Küste am Ost- und Südchinesischen Meer. Die besonders dicht besiedelten Regionen entsprechen gleichzeitig den Hauptstandorten der Industrie und

Landwirtschaft (Fan 2005, S. 301 ff., Stadelbauer 1984, S. 566). Besonders die am dichtesten besiedelte Provinz Guangdong im Süden bietet enorme Standortvorteile für die Industrieansiedlung durch die Nähe zu den Absatzmärkten in Macao und Hongkong (*Indian National Science Academy, Chinese Academy of Sciences, U.S. National Academy of Sciences* 2001, S. 213).

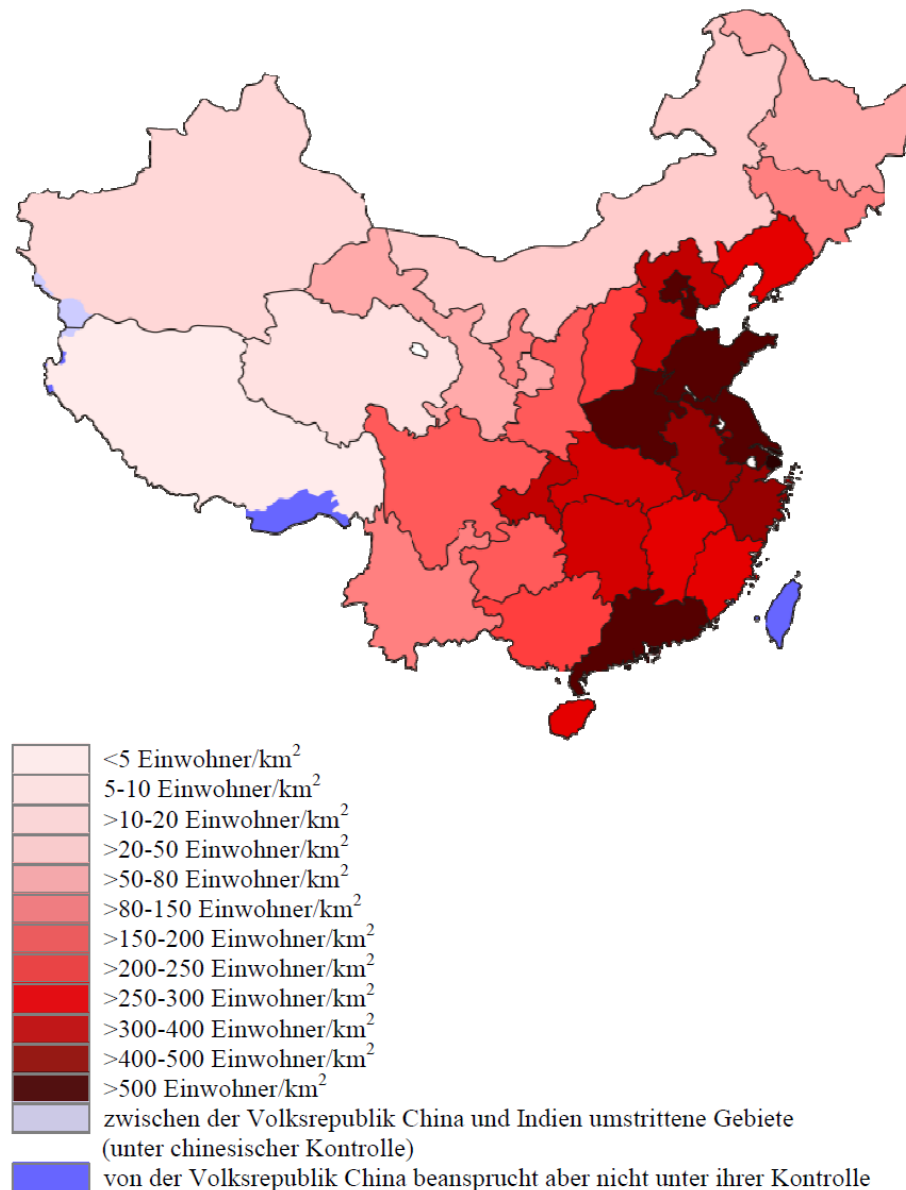


Abb. 26: Bevölkerungsverteilung in China nach dem Zensus 2010

Quelle: *Wikimedia Foundation Inc* (30.01.2014, o. S.)

Hingegen konkurriert die Bevölkerungsdichte in der zweiten besonders dicht besiedelten Provinz Sichuan im Osten mit der fruchtbarsten Region Chinas um Boden, sodass die regionale Versorgung einer wachsenden Bevölkerung mit ausreichend Nahrung nicht gesichert ist (Stadelbauer 1984, S. 570). Dieses Problem wird durch wiederholte Überschwemmungen der Region, die zu Ernteausfällen führen, erschwert (ebd.). Zwischen 1980 und 2008 sind bereits 12,4 Mio. ha Agrarfläche durch Industrialisierung, Neulanderschließung für Siedlungsflächen und Boden-

degradation durch intensive Landwirtschaft verloren gegangen (Peng 2011, S. 586). Dabei sollte gerade Letztere die Ernteverluste der geringer werdenden Agrarflächen kompensieren (ebd.).

Die Betrachtung Chinas bezogen auf die Diskussionsfrage mithilfe des Kernkonzepts *space* zeigt, dass die Bevölkerungsverteilung in China und daraus erwachsene Probleme (siehe unten *interaction*) weniger ein Ergebnis regionaler Unterschiede der nativen Bevölkerungsentwicklung sind, auf die die Ein-Kind Politik einen Einfluss hätte, sondern vielmehr durch Binnenmigrationen bestimmt werden (ebd., S. 583, Fan 2005, S. 295). Wie in Abb. 27 erkennbar, stellen die Hauptmigrationsziele gleichzeitig die am dichtesten besiedelten Gebiete Chinas dar (ebd., S. 299, siehe Abb. 26). Fan (ebd., S. 307 f.) beschreibt diesbezüglich einen gesteigerten Grad des „*spatial focusing*“ in China, der sich durch die Konzentration von Wanderungsbewegungen in bestimmte Zielgebiete und / oder aus bestimmten Herkunftsgebieten auszeichnet. Hierbei sind die ökonomischen Disparitäten zwischen den Ziel- und Herkunftsgebieten hauptverantwortlich für das vorherrschende Migrationsmuster (siehe unten *diversity*). Dabei spielt die Entfernung zwischen beiden Gebieten für viele Migranten eine untergeordnete Rolle (ebd.). Gemäß der Migrationstheorien von Brown / Sanders (1981) und Speare (1971) wandern vor allem arbeitsfähige Chinesen nach Abwägung der Kosten und Nutzen von wirtschaftlich schlechter entwickelten in wirtschaftlich fortschrittlichere Provinzen, um dort das Verhältnis zwischen Arbeitskraftangebot und -nachfrage auszugleichen (Lu 2010, S. 28, Fan 2005, S. 309, Chang 1996, S. 198 f.).

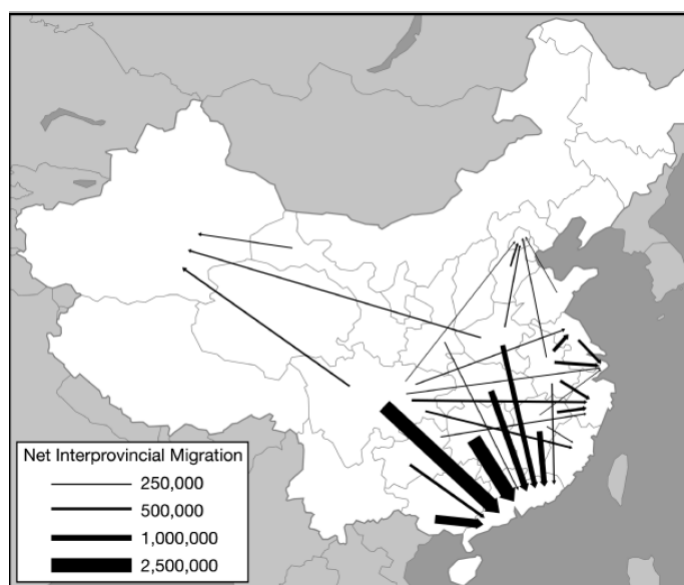


Abb. 27: Interprovinziale Migrationsströme in China

Quelle: Fan 2005, S. 308

Die Arbeitsmigranten werden unter dem Begriff „*floating population*“ zusammengefasst (Fan 2005, S. 297, Chang 1996, S. 198). Damit wird verdeutlicht, dass die meisten Migranten zumindest offiziell nur temporär ihr Herkunftsgebiet verlassen. Tatsächlich lassen sich jedoch viele Chinesen als „*blind drifters*“ mit ihren Familien in den Zielgebieten nieder und gründen vor Ort mitunter eigenständige Gemeinden (ebd., S. 201 f.) (siehe unten *interaction*). Der Grund für

ihre Definition als temporäre Migranten ist das staatlich kontrollierte Registrierungssystem *hukou*, das seit 1958 die chinesische Bevölkerung in Land- und Stadtbewohner unterteilt und Letzteren soziale und wirtschaftliche Privilegien gewährt, die den Landbewohnern verwehrt bleiben (ebd., S. 198). Der *hukou*-Status wird vererbt und ist nur für wenige Chinesen veränderbar. So sind die Landbewohner einerseits gezwungen, sich regelmäßig in ihrem Herkunftsgebiet registrieren zu lassen, andererseits wird dadurch deren wirtschaftliche, kulturelle und psychologische Verbindung mit dem Herkunftsgebiet aufrechterhalten (ebd., Fan 2005, S. 297).

Die Regierung beabsichtigt durch die Nichtabschaffung des *hukou*-Systems den wirtschaftlichen Aufschwung des Landes durch Niedriglohnindustrialisierung (ebd.). Schließlich bewirkt die staatlich festgelegte Deprivation der Landbewohner deren Einwilligung in schlechte Arbeitsbedingungen und niedrige Löhne, um überhaupt eine Verbesserung ihrer Lebensverhältnisse im Vergleich zu den Lebensbedingungen auf dem Land zu erzielen (Lu 2010, S. 28) (siehe unten *diversity*). Insofern zeichnen sich durch die eingeschränkten Entfaltungsmöglichkeiten der Landbewohner in China Machtrelationen ab, die dem Staat einen gewissen Einfluss auf Migrationsentscheidungen einräumen, die in anderen Ländern üblicherweise eher auf reine Individualentscheidungen beruhen (Fan 2005, S. 295). Der Staatseinfluss auf die Bevölkerungsmobilität war in der Vergangenheit jedoch noch stärker ausgeprägt. Seit 1949 wurden Migrationsbewegungen in China staatlich kontrolliert (Lu 2010, S. 28). Mit gezielten staatlich initiierten Migrationskampagnen sollten regionale Disparitäten durch Wirtschaftsförderung und Menschenansiedlungen in der Peripherie ausgeglichen, Grenzgebiete strategisch-militärisch gesichert und ethnische Minderheitengebiete sinisiert werden (Fan 2005, S. 296 f., Chang 1996, S. 198, Stadelbauer 1984, S. 568). Im Zuge der Wirtschaftsreformen und der Öffnung der Märkte wurde der staatliche Einfluss auf die Bevölkerungsmobilität gelockert. 1984 wurde den Landbewohnern das Recht zugesprochen, in wirtschaftlich besser entwickelte Städte zu ziehen, obgleich sie dort von den staatlich festgelegten Anrechten der Stadtbewohner auf finanzielle, soziale, schulische und medizinische Versorgung ausgenommen sind (Chang 1996, S. 197 f.). Die daraufhin einsetzende Landflucht von mindestens 150 Millionen chinesischen Landbewohnern in die Provinzstädte und die prosperierende Küstenregion (Jomier 2006, o. S.), die Lu (2010, S. 28) als größten Migrationsstrom weltweit beschreibt, sowie die daraus erwachsene verstärkte Urbanisierung ist kaum noch vom Staat zu kontrollieren (ebd.).

Die Beantwortung der Diskussionsfrage mithilfe des Kernkonzepts *scale* untersucht, inwieweit eine Durchsetzung der Ein-Kind Politik für eine nationale Eindämmung des Bevölkerungswachstums auf lokaler Ebene möglich und notwendig ist. Des Weiteren werden globale Auswirkungen der Bevölkerungsentwicklung in China sowie durch die demographische Entwicklung induzierte Veränderungen der chinesischen Einbindung in den Weltmarkt betrachtet. National werden die staatlichen Maßnahmen zur Eindämmung des Bevölkerungswachstums als Erfolg beschrieben, da seit ihrer Einführung 1971 400 Millionen zusätzliche Geburten verhindert werden konnten (Lu 2010, S. 25). Die eigentliche Ein-Kind Politik wurde 1980 eingeführt. Seither ist die Fertilitätsrate in allen Provinzen Chinas signifikant gesunken, obgleich sie nur bei den Stadtbewohnern stringent kontrolliert wurde (Peng 2011, S. 582). Ethnische Minderheiten mit

weniger als zehn Millionen Angehörigen wurden zumindest offiziell von der Durchsetzung der Maßnahme befreit (*Free Tibet Campaign* 1996, o. S.). Dennoch gibt es Berichte, wonach beispielsweise Tibeter, die aufgrund der Sonderregelung von der Politik ausgeschlossen sein müssten, massiv zu ihrer Einhaltung gedrängt und dadurch zusätzlich diskriminiert wurden (ebd.). In den ländlichen Regionen war die jeweilige Form der Durchsetzung ein Ergebnis der Aushandlungen zwischen der Zentralregierung, den lokalen Behörden und den Landbewohnern (Yan 2002, S. 136 f.). Durch das Ressentiment und den Widerstand der Bevölkerung gegen die Maßnahme wurden einerseits Ausnahmen genehmigt, andererseits haben die durch die lokalen Behörden festgesetzten Geldstrafen und Kosten für Sondergenehmigungen die Bevölkerung regional in unterschiedlichem Maße zur Einhaltung der Politik bewogen. Hinzu kommt, dass die durch die Durchsetzung der Bevölkerungspolitik erwirtschafteten Einnahmen nur teilweise zur Finanzierung der Belohnung für die Ein-Kind Familien verwendet werden mussten. Deshalb kontrollierten einige lokale Regierungen die Einhaltung der Ein-Kind Politik besonders streng, um den Haushaltsetat aufzubessern (ebd., S. 132 ff.).

Eine Langzeitstudie von Yan (2002) im Dorf Xiajia in der ländlichen Provinz Heilongjiang in Nordost China zeigt auf lokaler Ebene, dass die sinkende Fertilitätsrate weniger auf der staatlichen Geburtenkontrolle als auf individuellen Entscheidungen bei der Familienplanung beruht (ebd., S. 150). Yan (ebd., S. 139) und Peng (2011, S. 581 f.) sehen den Anstoß für die sinkende Fertilitätsrate bereits vor der Einführung der Ein-Kind Politik. Während Letzterer generell die Maßnahmen zur Modernisierung des Landes seit den Wirtschaftsreformen 1979 dafür verantwortlich macht, benennt Yan (2002, S. 139 ff.) vier Hauptbeweggründe für die von ihr spätestens seit Ende der 1990er Jahre beobachtete veränderte Fertilitätskultur. Die neue Kultur zeichnet sich durch den Wunsch aus, früh lediglich ein oder zwei Kinder zu bekommen. Dabei wird immer weniger Wert auf ein bestimmtes Geschlecht des Kindes gelegt bzw. verschiebt sich langsam der Trend hin zum bevorzugten Wunsch nach einer Tochter (ebd., S. 135 ff.). Die meisten dieser Beweggründe scheinen auch über den Untersuchungsraum hinaus übertragbare Erklärungsansätze für die beobachteten veränderten Kinderwünsche zu sein, die auch vermehrt dem nationalen Trend entsprechen (ebd., S. 135). So entspricht der Untersuchungsraum einerseits in vielerlei Hinsicht einem landesdurchschnittlichem rurealem Gebiet (ebd., S. 129 f.), andererseits wird in den Erläuterungen der Beweggründe auch die Situation im urbanen China mit einbezogen. Der erste Grund liegt in einer veränderten wirtschaftlichen Kosten-Nutzen Berechnung bei der Familienplanung (ebd., S. 142 ff.). Mittlerweile betragen die jährlichen Kosten für die Versorgung und Erziehung eines Kindes ein Zehntel des durchschnittlichen Jahreseinkommens. Bei Jungen liegen die Gesamtkosten für deren Sozialisation durch die Tradition der Bereitstellung eines Eigenheims nach deren Vermählung um 30.000 Yuan höher als bei Mädchen. Der wirtschaftliche Nutzen eigener Kinder zeichnete sich in der Vergangenheit durch deren Pflicht zur Versorgung der Eltern im Alter und ihrer Mitarbeit auf dem eigenen Landbesitz aus. Weniger Landnutzungsrechte der jungen Generation und eine beginnende staatliche Altersvorsorge dezimieren den wirtschaftlichen Nutzen vieler leiblicher Kinder. Den zweiten Grund stellt der Einstellungswandel vieler Chinesen dar, deren traditionelle Wertschätzung zahlreicher Nachkommen für die Er-

langung des persönlichen Glücks einer Orientierung an materiellen Werten gewichen ist. Das in den Städten beginnende verstärkte Streben nach einem gesteigerten materiellen Lebensstandard verbreitet sich in China durch die Medien und die von der *floating population* induzierten Informationsströme bis in entlegene ländliche Regionen (ebd., S. 145 f., Lu 2010, S. 24, Chang 1996, S. 2009) (siehe unten *interaction*). Hinzu kommt die Tatsache, dass die erste Generation heran-gewachsen ist, die das mit der Ein-Kind Politik propagierte Familienideal während ihrer Soziali-sation internalisiert hat. Als dritten Grund fügt Yan (2002, S. 146 f.) einhergehend mit Peng (2011, S. 582) die veränderte Rolle der Frau an, die selbst häufiger berufstätig ist und in gleich-berechtigten Beziehungen lebt, in denen die eigene Selbstverwirklichung wichtiger ist als das Fortführen der Ahnenreihe des Mannes. In Bezug auf das Leben im ländlichen Raum benennt Yan (2002, S. 148 ff.) als vierten Grund die Orientierung an der Gemeinde. In Dörfern mit gu-tem gemeinschaftlichem Zusammenhalt besteht einerseits nicht die Notwendigkeit durch viele eigene Nachkommen die Machtverhältnisse im Dorf zu sichern, andererseits orientieren sich einzelne Paare am vorherrschenden Leitbild bei der Familienplanung im Dorf, um in der Ge-meinde akzeptiert zu sein. Dabei genießen die finanziell besser gestellten Familien mit ein oder zwei Kindern mehr Ansehen, als ärmere Familien mit mehreren Kindern (ebd.).

Auf globaler Ebene werden die Auswirkungen eines geringeren Bevölkerungswachstums vor allem in einer veränderten Nachfrage auf dem globalen Nahrungsmittelmarkt und in einer geringeren Belastung der Umwelt durch weniger Menschen, die mit Nahrung, Wasser, Elektrizität oder Treibstoff versorgt werden müssen und Abfall produzieren, gesehen (Peng 2011, S. 586 f., Lu 2010, S. 25). Ersteres ergibt sich aus der Tatsache, dass der Agrarlandverlust (siehe oben) durch eine Ausweitung der Landwirtschaft etwa bis in Gebiete oberhalb der agronomischen Tro-ckengrenze oder durch Maßnahmen zur Intensivierung der Landwirtschaft kaum aufgefangen werden kann (Stadelbauer 1984, S. 570 f.). Dadurch muss die Versorgung der Bevölkerung durch zusätzliche Nahrungsmittelimporte sichergestellt werden (Peng 2011, S. 586 f.). Hinzu kommen die veränderten Ernährungsgewohnheiten, die durch den erhöhten Lebensstandard vie-ler Chinesen eine gesteigerte Nachfrage nach Fleisch und Milchprodukten auf dem Weltmarkt bewirken (*Indian National Science Academy, Chinese Academy of Sciences, U.S. National Aca-demy of Sciences* 2001, S. 220). Ein langsames oder gar rückläufiges Bevölkerungswachstum könnte diese mit steigendem wirtschaftlichem Wachstum Chinas zunehmende Herausforderung für das globale Gleichgewicht zwischen Nahrungsmittelnachfrage und -bereitstellung etwas ent-spannen.

Peng (2011, S. 585 f.) beschreibt zudem Risiken, aber auch Chancen hinsichtlich der nati-onalen wirtschaftlichen Entwicklung und der globalen Einbindung Chinas in den internationalen Handel, die sich aus einer Eindämmung des Bevölkerungswachstums ergeben. Einerseits sinkt durch die abnehmende arbeitsfähige Bevölkerung der globale Wettbewerbsvorteil der billigen Arbeitskräfte. Schließlich verändert sich das Ungleichgewicht zwischen Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt, sodass die Forderungen nach steigenden Löhnen und verbesserten Ar-beitsbedingungen wachsen. Andererseits könnten bessere Löhne auf nationaler und regionaler Ebene nicht zuletzt das Konsumverhalten der Chinesen verändern und die Nachfrage nach

Wohlstandsgütern steigern, sodass ein weiteres Wirtschaftswachstum innerhalb des Landes bewirkt würde. Die demographische Entwicklung könnte auch zu einer Verlagerung der Produktionsstätten für exportorientierte, in der Herstellung arbeitskraftintensive Güter bestenfalls ins chinesische Inland oder aber in andere Entwicklungsländer führen, wo die Bedingungen für billige Produktionskosten besser sind. Mögliche wirtschaftliche Einbußen durch den Niedergang der Niedriglohnindustrialisierung könnten durch weitere Anstrengungen zur Erhöhung der Wertschöpfungskette und Investitionen in das Humankapital aufgefangen werden, damit Chinas Exportprodukte eine Qualitätssteigerung erfahren und das nichtsdestotrotz immense, aber zukünftig besser qualifizierte Arbeitskräftepotential weiterhin einen Vorteil für die nationale wirtschaftliche Entwicklung darstellt (ebd.).

Eine Betrachtung des Diskussionsgegenstandes mithilfe des *geographical concepts change* ist bereits in den Erläuterungen zu den veränderten Migrationsbewegungen, der veränderten Fertilitätsrate und -kultur sowie in den möglichen Entwicklungsszenarios der Bedeutung Chinas im globalen Wirtschaftsgeschehen impliziert. Außer für eine mit anderen Konzepten verknüpfte Betrachtung des Diskussionsgegenstandes kann *change* für eine Untersuchung der vergangenen, derzeitigen und zukünftigen Bevölkerungsentwicklung herangezogen werden. Tab. 24 zeigt wie sich einzelne demographische Indikatoren seit 1953 in China entwickelt haben.

Tab. 24: Entwicklung demographischer Indikatoren in China zwischen 1953 und 2010

Indicator	1953	1964	1982	1990	2000	2010
Population (millions)	594.4	694.6	1008.2	1133.7	1265.8	1334
Birth rate (per 1000)	37.0	39.3	22.3	21.1	14.0	12.6
Death rate (per 1000)	14.0	11.6	6.6	6.7	6.5	7.1
Natural increase (per 1000)	23.0	27.8	15.7	14.4	7.6	5.5
Family household size	4.3	4.4	4.4	4.0	3.4	3.1
Percent aged 65+	4.4	3.6	4.9	5.6	7.0	8.9
Percent aged 0 to 14	36	39.9	33.6	27.7	22.9	16.6
Total fertility rate	5.8	5.8	2.6	2.3	1.7	1.5†
Female life expectancy	—	—	69.3	70.5	73.3	76†
Male life expectancy	—	—	66.3	66.8	69.6	72†
Infant mortality rate	138.5	84.3	34.7	32.9	28.9	13.8
Sex ratio at birth (female = 100)	104.88	103.86	108.47	111.3	116.86	118.06
Illiteracy rate*	—	33.6	22.8	15.9	6.7	4.1
Percent urban	13.0	18.3	20.9	26.4	36.2	49.7
Per capita GDP (RMB yuan)	—	—	528	1644	7858	25575†

*For 1964, this refers to the population aged 13 and over who are unable to read; for 1982, 1990, 2000, and 2010, this refers to the population aged 15 and over who are unable to read or have difficulty reading. †Figures for 2009. ‡Estimated.

Quelle: Peng 2011, S. 581

Die sich abzeichnende Entwicklung beschreibt Lu (2010, S. 24 f.) als Demographischen Wandel im Schnelldurchlauf, der dazu geführt hat, dass China heute demographische Merkmale eines Industrielandes aufweist, ohne über eine entsprechende wirtschaftliche Entwicklung und eine geeignete sozioökonomische Infrastruktur zu verfügen, um den aus diesen Merkmalen entstehenden Problemen konstruktiv zu begegnen. Obgleich es regionale Unterschiede bezüglich

der Entwicklung der demographischen Indikatoren gibt (siehe unten *diversity*) lässt sich seit den Wirtschaftsreformen und der Einführung der Ein-Kind Politik zu Beginn der 1980er feststellen, dass die Bevölkerung einerseits zwar noch wächst, aber immer mehr überaltert, andererseits wohlhabender und gebildeter wird und zusehends verstädtert. Es gibt unterschiedliche Prognosen über die zukünftige demographische Entwicklung Chinas, die zeigen, dass die Art der weiteren Praxis der staatlichen Geburtenkontrolle entscheidende Auswirkungen auf das Bevölkerungswachstum hat (Peng 2011, S. 583) (siehe Abb. 28). Grundsätzlich zeigt Abb. 28a aber auch die Schwierigkeit, überhaupt verlässliche Prognosen zu treffen, nicht zuletzt weil individuelle Entscheidungen bei der Familienplanung nur schwer vorherzusagen sind (ebd., S. 585). So sind selbst die Voraussagen unterschiedlicher Institute zur Bevölkerungsentwicklung unter der aktuellen Praxis verschieden. Alle Prognosen zeigen jedoch, dass die momentane Bevölkerungspolitik verglichen mit anderen möglichen Szenarien am schnellsten zu einem Bevölkerungsrückgang führt und das Ausmaß der Überalterung der Gesellschaft vorantreibt (siehe Abb. 28).

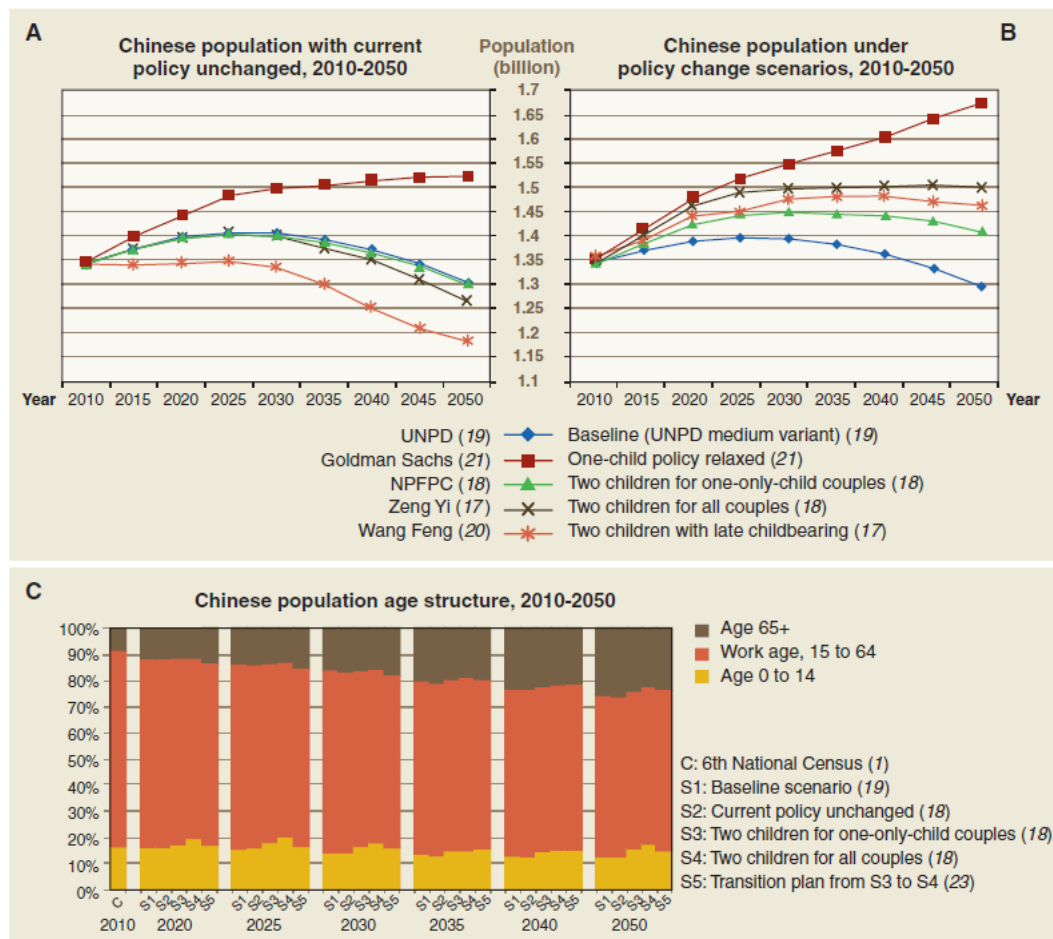


Abb. 28: a) Chinesische Bevölkerungsentwicklung, wenn die aktuelle Bevölkerungspolitik beibehalten wird, 2010-2050, b) Chinesische Bevölkerungsentwicklung unter veränderten Bevölkerungspolitiksszenarios, 2010-2050, c) Altersstrukturentwicklung der chinesischen Bevölkerung, 2010-2050

Quelle: Peng 2011, S. 585

Eine überalterte Gesellschaft zeichnet sich durch einen Anteil der über 65-Jährigen von mindestens sieben Prozent an der Gesamtbevölkerung aus (ebd., S. 583). Diese Definition trifft auf China seit 2000 und damit in einem viel geringeren Stadium der sozioökonomischen Entwicklung als in anderen überalterten Ländern Europas oder in Japan zu (ebd.). Daraus ergibt sich das Problem, dass eine adäquate Versorgung der alten Menschen, etwa durch ein umfassendes Rentensystem, genügend Einrichtungen und Personal im Gesundheitswesen oder ausreichend Altersheimplätze, in China noch weniger gesichert ist als in den diesbezüglich besser entwickelten Ländern (Lu 2010, S. 27). Allein in Peking fehlten 2009 zwei Drittel der benötigten Altersheimplätze, doch mangelt es in Peking an für die Stadtverwaltung bezahlbaren Siedlungsflächen zur Errichtung solcher Heime (ebd.). Das veränderte Fertilitätsmuster mit mehr als einem Viertel aller Paare mit nur einem Kind sowie die veränderten Strukturen im familiären Zusammenleben (früher Auszug, Wanderarbeit) führen dazu, dass die traditionelle Versorgung im Alter durch die eigenen Kinder nicht mehr funktioniert (ebd., Peng 2011, S. 586). Das Ende der 1990er eingeführte zweigliedrige Rentensystem unterscheidet weiterhin zwischen Stadt- und Landbewohnern mit signifikanter Benachteiligung Letzterer. Überhaupt waren 2010 lediglich 40 Prozent der Stadtbewohner und 15 Prozent der Landbewohner rentenversichert (ebd.). Des Weiteren wird das Rentensystem in seiner derzeitigen Form spätestens 2050 ein Rentendefizit von nahezu der Größe des jährlichen BIP erzeugen. Nur weitere Lockerungen der Ein-Kind Politik gepaart mit weiteren Rentenreformen können diese Entwicklung verhindern (ebd.).

Peng (ebd., S. 585) mahnt, dass China aufgrund der regionalen Unterschiedlichkeit nicht als Ganzheit einer Bevölkerungsprognose unterzogen werden kann, sondern bestimmte Gebiete jeweils für sich betrachtet werden müssen. Dadurch erhält das *geographical concept diversity* für eine durchdachte Beantwortung der Diskussionsfrage eine besondere Bedeutung. Abb. 29 zeigt, dass die Bevölkerung in den einzelnen chinesischen Provinzen in unterschiedlichem Maße überaltert. Von Überalterung sind vor allem die ländlichen Provinzen besonders in Zentralchina und nahe der Wirtschaftszentren betroffen. Abb. 29b zeigt, dass im urbanen Raum von Peking und Shanghai dagegen weniger als zehn Prozent der Bevölkerung unter 14 Jahren ist. Lu (2010, S. 25) verweist bei Shanghai auf ein negatives natives Bevölkerungswachstum seit 1993 und den stetig wachsenden Anteil der *dinks*, also Paaren mit „*double income no kids*“. Die Fertilitätsrate in Shanghai war 2010 mit 0,9 die niedrigste in ganz China, während die mit 2,2 Kindern pro Frau höchste Fertilitätsrate in der westlichsten Provinz Xinjiang gemessen wurde (Peng 2011, S. 582 f.). Andere auffällige regionale Unterschiede der Ausprägung einzelner demographischer Indikatoren betreffen die durchschnittliche Lebenserwartung und die Geschlechterverteilung (ebd.). Am ältesten werden die Menschen durchschnittlich in Shanghai (79 Jahre), während in den westlichen Provinzen Yunnan, Qinghai und Xizang (Tibet) die durchschnittliche Lebenserwartung nur 69 Jahre beträgt. Die in ganz China zu beobachtende ungleichmäßige Geschlechterverteilung mit bisheriger Bevorzugung von Söhnen ist dagegen in den westlichen und autonomen Provinzen Chinas sowie in den Großstädten weniger ausgeprägt als in den restlichen Teilen des Landes (ebd., S. 583, Lu 2010, S. 27). Daraus ergibt sich vor allem für die ländliche Bevölkerung in den ärmsten Provinzen zukünftig ein Problem bei der Partnersuche vor Ort. Die Aus-

wirkungen der bevorstehenden „*marriage squeeze*“ sind noch unerforscht (Peng 2011, S. 586). Befürchtet werden aber eine zunehmende soziale Instabilität, vermehrte Fälle von Frauenhandel und Sexualverbrechen (Lu 2010, S. 27). Die Tatsache, dass die abnormale Geschlechterverteilung ein Ergebnis pränataler Geschlechterbestimmungen und geschlechtsselektiver Abtreibungen ist, das sicherstellen soll, dass der einzige erlaubte Nachkomme männlich ist (Peng 2011, S. 583), und die höheren Fertilitätsraten in den westlichen Provinzen deuten darauf hin, dass die Ein-Kind Politik im entlegenen Westchina weniger streng durchgesetzt wurde als in anderen Teilen des Landes.

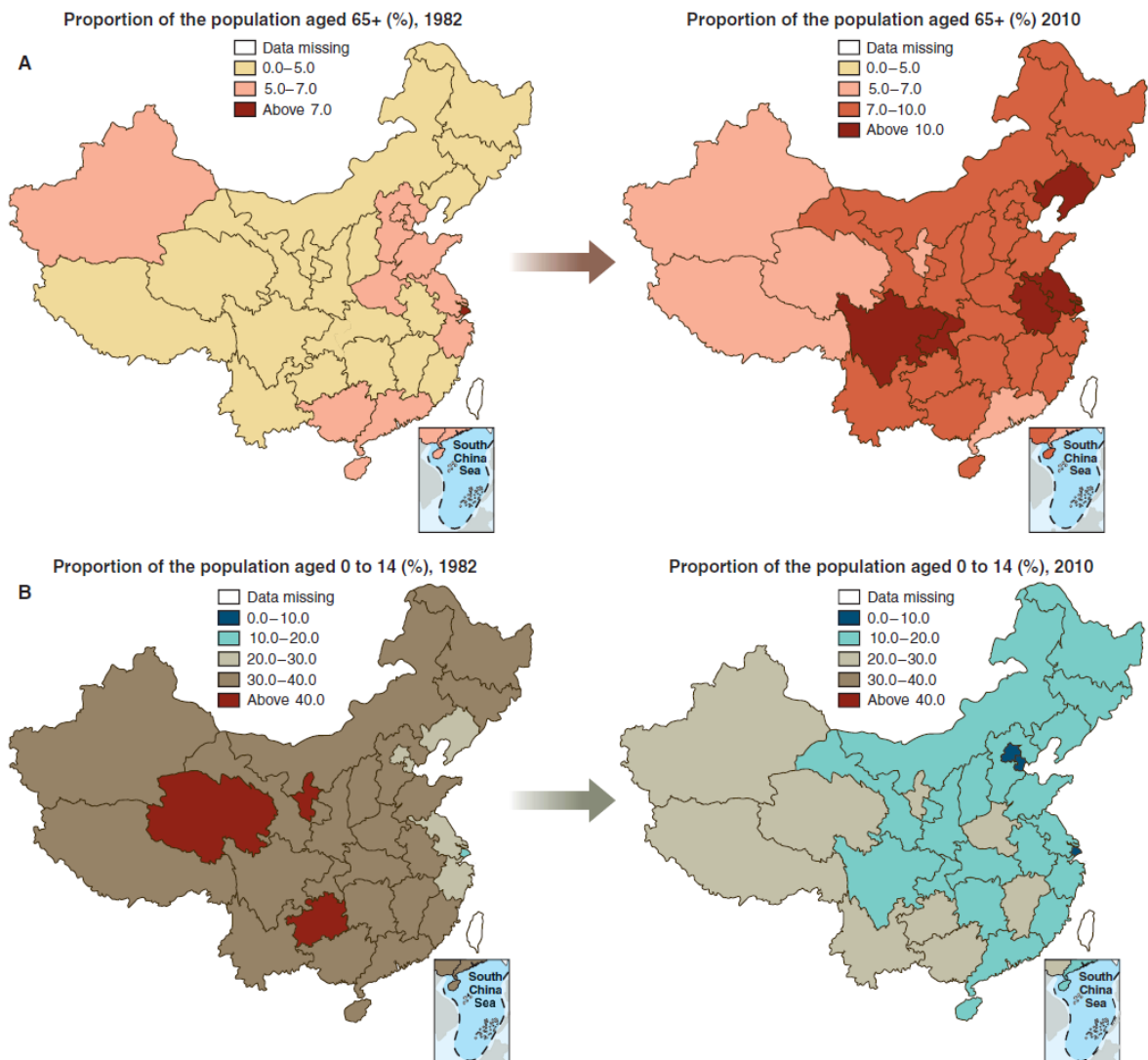


Abb. 29: a) Verteilungsmuster der Bevölkerung über 65 Jahre in den chinesischen Provinzen (links = 1982, rechts = 2010), b) Verteilungsmuster der Bevölkerung bis 14 Jahre in den chinesischen Provinzen (links = 1982, rechts = 2010)

Quelle: Peng 2011, S. 584

Das *geographical concept diversity* kann auch zur Erklärung der beobachteten regionalen Unterschiede herangezogen werden. So sind in den bisherigen Erläuterungen regionale Disparitäten angeführt worden, die mithilfe dieses Konzepts näher betrachtet werden. Die Disparitäten

wirken nicht zuletzt als Push- und Pull-Faktoren für die Migrationsentscheidungen der „floating population“ (Chang 1996, S. 199 ff.) und bieten eine Erklärung für die unterschiedlichen demographischen Daten in den verschiedenen Provinzen (Lu 2010, S. 25). So stellt Yan (2002, S. 141) fest, dass vor allem arme chinesische Landbewohner noch immer auf die Versorgung im Alter durch mehrere Kinder setzen. Durch die mit den Kindern verbundenen Kosten verstärkt sich die Armut der Eltern zusätzlich. Des Weiteren ist das Problem der Überalterung in den einzelnen Provinzen von der jeweiligen wirtschaftlichen Entwicklung abhängig. Die Landflucht junger Arbeitskräfte aus armen ländlichen Regionen in prosperierende urbane Zentren im Osten bewirkt eine schnellere Überalterung der Landbevölkerung (Peng 2011, S. 583). Die durchschnittlichen Einkommen in den ärmsten Provinzen in Zentralchina wie Shanxi, Anhui oder Hunan ist achtmal niedriger als in den wohlhabendsten Küstenregionen, allen voran Guangdong und Jiangsu (Jomier 2006, o. S., Fan 2005, S. 302 ff.). Die Disparitäten bestanden zwar bereits vor den Wirtschaftsreformen Anfang der 1980er Jahre, sie haben sich bis jetzt jedoch weiter verstärkt.

Für diese Entwicklung gibt es drei maßgebliche Gründe. Erstens sind viele chinesische Provinzen noch immer geographisch isoliert und nicht an die im Ausbau befindliche Verkehrsinfrastruktur angeschlossen (Chang 1996, S. 212). So verfügt beispielsweise das entlegene und unterdurchschnittlich wirtschaftlich entwickelte Jitai Becken in der Provinz Jiangxi erst kürzlich über eine Eisenbahnanbindung, die die Binnenmigration erleichtert. Seitdem kann eine langsame Verbesserung der sozioökonomischen Lebensbedingungen sowie eine stagnierende bzw. rückläufige native Bevölkerungsentwicklung festgestellt werden, die weniger auf die staatliche Geburtenkontrolle als auf die Abwanderung der Menschen im gebärfähigen Alter und deren Finanzströme in die Heimat zurückzuführen sind (*Indian National Science Academy, Chinese Academy of Sciences, U.S. National Academy of Sciences* 2001, S. 203 ff.). Die geographische Isolation vieler Provinzen, die erst allmählich an die nationale Verkehrsinfrastruktur angeschlossen werden, hat auch ein Bildungsgefälle zwischen Bewohnern des dicht besiedelten Ostens und der dünn besiedelten Peripherie Chinas erzeugt (Chang 1996, S. 212, Stadelbauer 1984, S. 568 ff.). Vor allem in den ethnischen Minderheitsgebieten beeinträchtigen das hohe Analphabetentum durch das hiesige vom Staat vernachlässigte Schulwesen sowie die Sprachbarrieren, die durch die unterschiedlich verbreiteten Varianten des Chinesischen bestehen, die sozialen und wirtschaftlichen Aufstiegschancen der Angehörigen ethnischer Minderheiten (ebd.). Zweitens hat die Bestimmung von Sonderwirtschaftszonen, die Öffnung von 14 Küstenstädten für den internationalen Handel und die Errichtung von 30 Wissenschafts-Technologie-Industrieparks in Ostchina zu einseitigen Investitionen des In- und Auslands in die wirtschaftliche Entwicklung geführt (Fan 2005, S. 297 ff., Chang 1996, S. 202 f.). Dadurch hat beispielsweise die ehemals wirtschaftlich schlecht entwickelte, als „fish and rice county“ beschriebene Grenzregion am Perlflossdelta in der Provinz Guangdong ein rasantes Wirtschafts- und durch Zuwanderung induziertes Bevölkerungswachstum erfahren (*Indian National Science Academy, Chinese Academy of Sciences, U.S. National Academy of Sciences* 2001, S. 177 ff.). Drittens hat die zunehmende Mechanisierung und Intensivierung der Landwirtschaft in den ländlichen Regionen seit den 1950er Jahren das Arbeitsplatzangebot in der Landwirtschaft bis Mitte der 1990er Jahre halbiert und die Armut

weiter geschürt. Denn die freigesetzten Arbeitskräfte konnten nur bedingt durch andere Beschäftigungsmöglichkeiten vor Ort, etwa in der Produktion von die Agrarwirtschaft unterstützenden Erzeugnissen, aufgefangen werden (ebd., S. 199 ff., Stadelbauer 1984, S. 572). Erst langsam beginnen sich die regionalen Disparitäten zwischen der Küstenregion und dem Binnenland durch die Aktivitäten der *floating population* abzubauen (Chang 1996, S. 212) (siehe unten *interaction*).

Die in Tab. 24 ersichtlichen, seit 1953 sinkenden Sterberaten, Säuglingssterblichkeitsraten sowie die stetige Steigerung der durchschnittlichen Lebenserwartung von ca. 40 Jahren zu Beginn der 1950er Jahre auf 76 Jahre bei Frauen und 72 Jahre bei Männern in 2010 sind maßgeblich auf allgemeine Verbesserungen im Gesundheitswesen in China zurückzuführen (Peng 2011, S. 581 f.). Jedoch zeigen sich auch diesbezüglich enorme regionale Disparitäten, die sich seit den Wirtschaftsreformen sogar verstärken (Jomier 2006, o. S.). Ein öffentliches Gesundheitswesen wurde unter der Führung Maos bis in entlegene Dörfer Chinas ausgebreitet und hat maßgeblich zu den beschriebenen gesundheitlichen Verbesserungen geführt (ebd.). Die seit Beginn der Reform- und Öffnungspolitik einsetzende Dezentralisierung der Macht beinhaltet auch eine durch die provinziellen Regierungen bestimmte Gesundheitspolitik. Nach dem Wegfall eines staatlich subventionierten Gesundheitswesens obliegt es den Provinzen, eine öffentliche Gesundheitsversorgung zu organisieren. Nicht alle Provinzen verfügen über die dafür notwendigen Finanzmittel, sodass beispielsweise in Qinghai nur noch ein privatisiertes, gewinnorientiertes Gesundheitssystem besteht. Die alte medizinische Infrastruktur verkommt, Hygienekontrollen, Vorbeugungs- und Impfmaßnahmen fallen weg (ebd.). 75 Prozent der Bevölkerung in den ärmsten Provinzen können sich keine medizinische Versorgung leisten (Jomier 2006, o. S.). 2006 waren nur 10 Prozent der Landbevölkerung krankenversichert, während 60 Prozent der Stadtbewohner über eine Krankenversicherung verfügten (ebd.). 2010 sind 95 Prozent der Bauern in ein neues, ländliches und genossenschaftlich organisiertes Gesundheitssystem eingetreten, dessen Qualität und Zugänglichkeit für alle jedoch weiterhin ausbaufähig ist. Die Disparitäten hinsichtlich des Zugangs zu medizinischer Versorgung existieren also nicht nur zwischen den Provinzen, sondern auch zwischen den sozialen Schichten innerhalb einer Provinz (Peng 2011, S. 568). Diese Voraussetzungen erklären die signifikant unterschiedliche Kindersterblichkeitsrate zwischen der urbanen Küstenregion im Osten, wo 12 von 1000 Kindern unter fünf Jahren sterben, und den armen Provinzen in Zentral- und Westchina, wo bis zu 46 von 1000 Kindern unter fünf Jahren sterben (Jomier 2006, o. S.). Zum Vergleich betrug die durchschnittliche Kindersterblichkeit in Industrieländern im Jahr 2010 nur sechs von 1000 Kindern unter fünf Jahren (Statista 2014, o. S.). Angesichts der in den ländlichen Provinzen relativ hohen Kindersterblichkeit und der auch hier gesunkenen Fertilitätsrate erscheint eine zusätzliche Geburtenkontrolle in diesen Regionen, um das Bevölkerungswachstum zu lindern, weniger notwendig. Hinzu kommt, dass in diesen Gebieten der Bevölkerungsdruck und die Bodenkonkurrenz zwischen Siedlungs-, Agrar- und Industrieflächen ohnehin niedriger als in den östlichen Provinzen sind.

Diversity kann auch für weitere internationale Vergleiche herangezogen werden, um die Bedeutung einzelner Entwicklungen und Faktoren in China für die Beantwortung der Diskussi-

onsfrage zu klären. Ein Vergleich der Bevölkerungsdichte im Jahr 2010 in China (144 Einwohner pro km²) etwa mit Deutschland (229 Einwohner pro km²) (Worldbank Group 2013, o. S., Statistisches Bundesamt 2014, o. S.) kann China global einordnen und verdeutlichen, dass sich die chinesische Bevölkerung anders als in Diskussion 9 dargestellt, nicht landesweit auf geringem Raum drängt, sondern nur bestimmte Landesteile extreme Bevölkerungsdichten aufweisen, aus denen Probleme entstehen können, die eine geringere Bevölkerungszahl erfordern (siehe Abb. 26, siehe unten *interaction*). Des Weiteren könnte die Rolle des Bevölkerungswachstums in China für die wirtschaftliche Entwicklung des Landes anhand diesbezüglicher Vergleiche mit anderen Schwellen-, aber auch Industrieländern verdeutlicht werden, um das immense Arbeitskraftpotential in China als Wettbewerbsvorteil herauszustellen (Peng 2011, S. 583 ff.). Zudem könnte die vergleichsweise rasante Geschwindigkeit des demographischen Übergangs in China durch Bezüge auf die weitaus längere Übergangsdauer in Ländern, die die Transition hin zu einer überalterten Gesellschaft bereits vollzogen haben, dargestellt werden (ebd.). Ebenso könnte die Entwicklung der Bevölkerungsmobilität seit den Wirtschaftsreformen sowie die heutige Bedeutung von Binnenmigration für die Bevölkerungsverteilung in China durch entsprechende Vergleiche mit anderen Schwellen- oder Industrieländern erarbeitet werden (Fan 2005, S. 295 f.). Damit könnte auch die Wirksamkeit einer staatlichen Geburtenkontrolle zur Verringerung des Bevölkerungsdrucks in Migrationszielgebieten hinterfragt werden, da Wirtschaftszentren in Industrieländern wie Japan oder die USA auch ohne staatliche Geburtenkontrolle ein negatives natives Bevölkerungswachstums aufweisen und dennoch ein Nettobevölkerungszuwachs durch Migration verzeichnen (ebd., S. 296).

Mithilfe des *geographical concepts interaction* können nationale sowie in den Herkunfts- und Zielgebieten der *floating population* entstandene Vernetzungen und Auswirkungen des Wirtschaftswachstums und der Binnenmigration seit den Wirtschaftsreformen betrachtet werden. Dabei soll hinterfragt werden, ob eine Weiterführung der Ein-Kind Politik angesichts dieser Interaktionen für die weitere Bevölkerungsentwicklung notwendig erscheint. Die große Bedeutung der *floating population* in diesem Konzept ergibt sich einerseits aus ihren Finanzströmen in die Heimat und ihr gesteigertes *Know-how* bei der Rückkehr, die als Katalysator für die Modernisierung des ländlichen Raumes wirken, andererseits aus ihrer Arbeitskraft und ihren eigenen Bemühungen zur Erschließung neuer Siedlungsflächen an der urbanen Peripherie, die das Wirtschaftswachstum und die rasante Urbanisierung in den prosperierenden Regionen vorantreiben (Lu 2010, S. 28, Chang 1996, S. 209).

Bezogen auf den ländlichen Raum gibt es Provinzen wie Hunan, die zwei Drittel ihrer jährlichen Gesamteinnahmen aus den Umsätzen der Wanderarbeiter beziehen, die in der Provinz registriert sind (ebd., S. 207). Die Wanderarbeiter nutzen ihre Verdienste nicht nur, um die Lebensbedingungen des eigenen sozialen Umfelds zu verbessern und dadurch den lokalen Konsum über den täglichen Bedarf hinaus zu steigern (ebd., S. 208, Lu 2010, S. 28), sondern investieren ihr Geld und ihr während der Wanderarbeit erworbenes Wissen auch in die lokale Wirtschaft. Sie gründen Kapitalgesellschaften oder Privatunternehmen, übernehmen Führungspositionen in staatlichen Unternehmen im Herkunftsgebiet oder investieren in die Produktivitätseffizienz der

heimischen Agrarwirtschaft. Viele Wanderarbeiter übertragen ihre Landnutzungsrechte auch an fortschrittlicher und spezialisierter arbeitende Bauern (Chang 1996, S. 208). Mit der Rückkehr der Wanderarbeiter überträgt sich auch der städtische Lebensstil mit „exotischem“ Essen, Wohlstandsgütern und nicht zuletzt veränderten Vorstellungen zur Familienplanung in den ländlichen Raum (ebd., S. 209 ff.). Durch die Verbreitung der neuen Fertilitätskultur wird die Notwendigkeit einer staatlichen Geburtenkontrolle auf dem Land zur Einschränkung des ohnehin durch die Binnenmigration sinkenden ländlichen Bevölkerungswachstums immer geringer (siehe oben *scale*).

Am Fallbeispiel der wirtschaftlich größten Boomregion – das Perlflossdelta – zeigen sich einige sozioökonomische und ökologische Probleme, die sich aus den Interaktionen zwischen der Landnutzung und dem Bevölkerungswachstum seit den Wirtschaftsreformen in den Zielgebieten der Binnenmigration ergeben haben (*Indian National Science Academy, Chinese Academy of Sciences, U.S. National Academy of Sciences* 2001, S. 177 ff.). Eine Besonderheit der Industrialisierung Chinas bis zu den Wirtschaftsreformen war die fehlende, in anderen Industrieländern mit der Industrialisierung einhergehende Urbanisierung, die seit der staatlichen Erlaubnis zur Binnenmigration jedoch rasant zugenommen hat (Peng 2011, S. 582). Während Ende der 1970er nur 20 Prozent der Bevölkerung in Städten lebte, waren es 2010 ca. 50 Prozent (ebd.) (siehe Tab. 24). Für diesen Wandel sind die Zuwanderung der *floating population* und deren städtebauliche Aktivitäten hauptverantwortlich (ebd., S. 583, Lu 2010, S. 28). Schließlich führt die Zuwanderung der *floating population* dazu, dass sich einerseits beispielsweise in einigen Teilen des Perlflossdeltas 1995 bereits 1173 Einwohner pro km² drängten, andererseits das Stadtgebiet im Perlflossdelta von 2,4 Prozent 1973 auf 15,7 Prozent der Gesamtfläche 1995 angestiegen ist (*Indian National Science Academy, Chinese Academy of Sciences, U.S. National Academy of Sciences* 2001, S. 209 ff.). Das Städtewachstum wird durch die kostengünstige Realisierung städtischer Bauvorhaben und Erweiterungen der Verkehrsinfrastruktur durch die immense Arbeitskraft der Wanderarbeiter und ihren eigenen Bemühungen zur Erschließung neuer Siedlungsflächen ermöglicht (Chang 1996, S. 209 ff.). So gründen die Wanderarbeiter selbst neue Stadtteile entweder auf Brachflächen mitten in der Stadt oder an den Rändern des urbanen ÖPNV Systems. Einige dieser temporären Stadtviertel entwickeln sich zu eigenständigen Gemeinden mit privat finanzierter Infrastruktur und neuen Arbeitsmöglichkeiten für die Wanderarbeiter, die ähnlich wie auf dem Land ihre Löhne in Privatunternehmen investieren (ebd., S. 211, *Indian National Science Academy, Chinese Academy of Sciences, U.S. National Academy of Sciences* 2001, S. 226) (siehe oben *space*).

Während die *floating population* in den Städten meist in engen Behausungen minderer Qualität lebt, vergrößert sich die durchschnittliche Wohnfläche und der Behausungsstandard der neuen städtischen Mittelschicht seit den Wirtschaftsreformen zusehends (Lu 2010, S. 29, *Indian National Science Academy, Chinese Academy of Sciences, U.S. National Academy of Sciences* 2001, S. 218 f.). Die Veränderung der regionalen Behausungsstruktur mit großzügigeren Siedlungsflächen und neuen Parkanlagen bewirkt eine weitere Ausdehnung der Städte (ebd.). Dadurch werden im Perlflossdelta weitere wichtige Agrarflächen geraubt, auf denen seit den Wirt-

schaftsreformen neben der immer größeren regionalen Nachfrage durch das Bevölkerungswachstum auch für den Export Agrarprodukte erzeugt werden (ebd., S. 215 ff.). Zwischen 1973 und 1995 ist das Agrarland im Perflussdelta durch Urbanisierung und Industrialisierung bereits von 33,1 Prozent auf 17,6 Prozent der Gesamtfläche gesunken (ebd., S. 212) (siehe oben *place*).

Der stetige Bevölkerungszuwachs in den Migrationszielgebieten führt zu einer städtebaulichen und logistischen Überforderung der bestehenden Infrastruktur und Versorgungseinrichtungen sowie des Sicherheitswesens (Chang 1996, S. 210). Größtes Problem stellt der immense Personentransportverkehr dar, der zum regelmäßigen Verkehrschaos führt (ebd., Lu 2010, S. 29). Neben dem logistischen ergibt sich aus dem zunehmenden Verkehr auch ein ökologisches Problem. Im Perflussdelta haben sich die CO²-Emissionen zwischen 1986 und 1995 nicht zuletzt wegen zunehmender Autoabgase verdreifacht und lagen damals schon 24-mal über dem Landesdurchschnitt, obgleich 93,1 % der Emissionen aus den Industrieabgasen der boomenden Wirtschaftsregion stammten (*Indian National Science Academy, Chinese Academy of Sciences, U.S. National Academy of Sciences* 2001, S. 214). Peng (2011, S. 587) schätzt für Gesamtchina in den nächsten Jahren einen weiteren Anstieg der CO²-Emissionen durch die wachsende Urbanisierung, die weitere Industrialisierung und das gesteigerte Konsumverhalten um 45 Prozent. Ein anderes Umweltproblem betrifft die zunehmenden städtischen Abwässer, die im Perflussdelta neben den enormen Mengen der Industrieabwässer entsorgt werden müssen. Deren wegen Kapazitätsübersteigung unsachgemäße Entsorgung führt zu weiterer Gewässer- und Bodendegradation in der Region (*Indian National Science Academy, Chinese Academy of Sciences, U.S. National Academy of Sciences* 2001, S. 226).

Im Hinblick auf die Diskussionsfrage könnte eine Weiterführung der Ein-Kind Politik nur bedingt den Problemen der Urbanisierung entgegenwirken. Einerseits könnte die regionale Nachfrage nach Agrarprodukten sowie die Umwelt- und Luftverschmutzung durch CO²-Emissionen und Abwässer durch eine geringere Bevölkerungszahl sinken (Peng 2011, S. 586 f.). Andererseits würden die Städte durch das geänderte Konsumverhalten der aufstrebenden wirtschaftlichen Mittelschicht und die immer kleiner werdenden Haushaltsgrößen (siehe Tab. 24) weiterhin gesteigerte CO²-Emissionen bewirken, die wie die Industrieabgase nicht durch eine staatliche Geburtenkontrolle verhindert werden könnten (ebd.). Der Einfluss der Ein-Kind Politik auf das Bevölkerungswachstum der Städte ist angesichts dreier Faktoren ohnehin fragwürdig. Erstens entsteht der größte Bevölkerungszuwachs in den Städten durch Zuwanderung (siehe oben *scale*). Zweitens sind die meisten dieser Zuwanderer nicht in den Städten registriert, sodass deren Familienplanung aufgrund des *hukou*-Systems von den lokalen Behörden gar nicht zu kontrollieren ist. In Shanghai haben die Mehrgeburten der Wanderarbeiterinnen beispielsweise zu einer Drosselung der nativen Bevölkerungsabnahme geführt (Chang 1996, S. 210). Drittens mehren sich Berichte, wonach auch in China das native Bevölkerungswachstum in Städten wie in anderen Industrieländern auch ohne staatliche Geburtenkontrolle sinkt (siehe oben *diversity*). Die gestiegenen Lebenserhaltungskosten in der Stadt sowie die verstärkte Orientierung an materiellen Werten machen Kinder zu einem zusätzlichen Kostenfaktor, den sich selbst die neue chinesische Mittelschicht nur bedingt leisten kann und will (Fried 2013, o. S.) (siehe oben *scale*).

Mithilfe des *geographical concepts perception and representation* werden die der Beantwortung der Diskussionsfrage zugrunde liegenden Weltansichten und die Art ihrer Darstellung analysiert. In den vorangegangenen Erläuterungen wird die Diskussionsfrage vornehmlich aus zwei unterschiedlichen Sichtweisen begründet. Die eine Sichtweise betrachtet es als Aufgabe der chinesischen Regierung die Bevölkerungsentwicklung weiterhin, wenn auch in geänderter Form zu kontrollieren, um die zukünftige Entwicklung der Wirtschaft, Umweltverschmutzung, Urbanisierung und sozioökonomischen Versorgung der Bevölkerung möglichst beeinflussen zu können. So werden mitunter Aufforderungen zur Feinjustierung der bestehenden Bevölkerungspolitik (siehe Lu 2010, S. 29) oder zu einer neuen Gesetzgebung laut, die zu mehr Geburten veranlasst (siehe Fried 2013, o. S.), damit ein zu schneller Bevölkerungsrückgang gedrosselt wird. Diese Sichtweise entstammt einer Weltansicht, die dem Staat die Allmacht zuspricht, von den sozialen Aufstiegschancen im *hukou*-System, über die Bestimmung wirtschaftlicher und urbaner Entwicklungsgebiete (siehe Peng 2011, S. 586), bis hin zur Familienplanung über das Leben der chinesischen Bürger bestimmen zu können. Die Repräsentation dieser Sichtweise erfolgt vor allem mittels der Darstellung der Folgen der derzeitigen Bevölkerungsentwicklung auf nationaler und globaler Ebene, die einen Eingriff des Staates in die Privatsphäre seiner Bürger rechtfertigen sollen. So deklariert die chinesische Regierung die Ein-Kind Politik als Erfolg,

„reduziere sie doch den Bevölkerungsdruck, helfe bei der Verbesserung der Lebensbedingungen und trage so zum wirtschaftlichen Erfolg Chinas bei“ (Hefele / Bade 2011, S. 7).

Die andere Sichtweise betrachtet die chinesischen Bürger als mündig und selbst in der Lage über ihre Familienplanung zu entscheiden. Dabei hätten die wirtschaftliche Entwicklung und die Bevölkerungspolitik der Vergangenheit dazu geführt, dass die individuellen Familienplanungen der Chinesen das Bevölkerungswachstum von selbst einschränken und einen staatlichen Eingriff für einen weiteren Bevölkerungsrückgang überflüssig machen. In Langzeitstudien (Yan 2002) und Vergleichen mit bereits überalterten Industrieländern (Fan 2005) wird dargestellt, dass die Industrialisierung und der zunehmend städtische Lebensstil zu veränderten Wertvorstellungen und Kosten-Nutzen Berechnungen bei der Familienplanung vieler Paare bewirkt haben und den Kinderwunsch entweder drosseln oder nicht bezahlbar machen. Dabei verbreite sich die neue Fertilitätskultur durch das Phänomen der *floating population* im ganzen Land.

Eine dritte Sichtweise käme durch die Betrachtung der deutschen Interessen an der Bevölkerungsentwicklung in China bei der Beantwortung der Diskussionsfrage hinzu. Mit Blick auf die Bedeutungen, die China in deutschen Medienberichten erhält (siehe oben *place*), sprechen vor allem die Eindämmung des Wettbewerbsvorteils der billigen Arbeitskräfte (siehe oben *scale*) und die Verringerung der globalen CO²- Emissionen durch eine überalternde chinesische Gesellschaft (Peng 2011, S. 587) für eine deutsche Unterstützung der weiteren Praktizierung der staatlichen Geburtenkontrolle. So würde die Ein-Kind Politik am schnellsten „faire Marktbedingungen“ schaffen, da sie China am ehesten ihrer Humanressource beraubt und das Land zu einem wirtschaftlichen Strukturwandel drängt, bei dem Deutschland wieder konkurrenzfähig wird (siehe Abb. 28, Hefele / Bade 2011, S. 11 ff.) (siehe oben *scale*). Von diesem Strukturwandel, der

eine weitere Erhöhung des Lebensstandards vieler Chinesen und weitere Verstädterungserscheinungen bedeute, könnte Deutschland selbst wirtschaftlich profitieren, indem deutsche Stadt- und Raumplaner sowie Unternehmen beispielsweise bei der technisch-logistischen Seite der Urbanisierung China mit ihrem *Know-how* unterstützen könnten (ebd.). Deutsche Unterstützung etwa bei Planungen zum Bau neuer Siedlungsflächen könnten zudem europäische energetische Normen in China durchsetzen und zu einer nachhaltigeren, energieeffizienteren Wirtschaftsweise beitragen (ebd., S. 24), um selbst gegen das Problem der Umweltverschmutzung in China vorzugehen.

Für die Klärung der Diskussionsfrage innerhalb einer 45-minütigen Unterrichtsstunde muss die inhaltliche Vorbereitung aufgrund von Zeitmangel größtenteils außerhalb der Unterrichtszeit erfolgen. Für die Erarbeitung diskussionsrelevanter Argumente erscheinen die Informationen zur Volksrepublik China in der freien Online-Enzyklopädie *Wikipedia*⁸⁰ geeignet. Die Entscheidung für diese Informationsquelle ist multifaktoriell zu begründen. Erstens müssen die Erarbeitungsmaterialien in Umfang und Verständlichkeit den kognitiven Fähigkeiten von Siebtklässlern angepasst sein und gleichzeitig genügend inhaltlichen Input für eine gehaltvolle Diskussion der Thematik bieten. Der nicht zu wissenschaftlichen Zwecken gedachte Eintrag zur Volksrepublik China bei *Wikipedia* entspricht diesen Anforderungen insofern, als dass er genügend Informationen enthält, aus denen sich die meisten der oben beschriebenen Argumentationsansätze ableiten lassen. Darüber hinaus ist der Großteil der überwiegend neutral und faktisch dargestellten Informationen durch die Angabe von seriösen Quellen wie dem *CIA World Factbook* abgesichert. Dies lässt eine Nutzung der dargestellten Informationen zur Volksrepublik China zu schulischen Zwecken gerechtfertigt erscheinen.

Zweitens entspricht die Nutzung von *Wikipedia* der Forderung schulischer Interessenförderung den Unterricht möglichst mit Querbezügen zur Erfahrungswelt der Schüler zu gestalten (Krapp 1998, S. 188). Zur Erfahrungswelt der Schüler gehören auch deren Gewohnheiten bei der Informationsrecherche beispielsweise für Hausaufgaben oder Referate. *Wikipedia* stellt dabei eine von Schülern besonders häufig genutzte Informationsquelle dar (Online-Magazin DIGITAL LERNEN 2011, o. S.). Dadurch ist vielen Schülern die Bedienung der Online-Enzyklopädie vertraut, sodass sie möglicherweise aufgrund ihrer Kenntnis auch weitere mit dem Artikel zur Volksrepublik China verlinkte Einträge, z. B. zur Ein-Kind-Politik, für ihre Argumentationsformulierung aufrufen und berücksichtigen. Die Verwendung der Online-Enzyklopädie durch die Lehrkraft legitimiert einerseits die gewohnheitliche Nutzung von *Wikipedia* als Informationsquelle. Andererseits erfordert sie auch eine Thematisierung des Gebrauchs von *Wikipedia* im Unterricht (ebd.), die als dritter Grund für die Entscheidung zu dieser Informationsquelle betrachtet wird. Spätestens im Rahmen der methodischen Auswertung im Anschluss an die Diskussion muss die Lehrkraft auf Probleme bei der Nutzung der Online-Enzyklopädie aufmerksam machen und gleichzeitig Wege aufzeigen, die Schüler vor eventuell falschen, veralteten oder einseitig formulierten Darstellungen schützen sollen. Auch die Betreiber der Internetseite erkennen Kritikpunkte an der Struktur als freie Enzyklopädie, die für die Heranziehung als seriöse

⁸⁰ Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf den Eintrag bei *Wikipedia* (Wikimedia Foundation Inc 30.01.2014)

Informationsquelle kritisch betrachtet werden müssen (*Wikimedia Foundation Inc* 29.01.2014). Sie bieten daher *Workshops* für Schulen an, um Schüler eine problembewusste Nutzung der Onlineplattform näher zu bringen (Menke 2009, o. S.). Eine Thematisierung der Vorbehalte gegen und der verantwortungsvollen Nutzung von *Wikipedia* erfüllt die Forderung, die Schüler auch im Geographieunterricht zu einem kritischen Umgang mit den neuen Medien zu erziehen (Frank 2012, S. 167).

Einen vierten Grund für die Wahl von *Wikipedia* als Informationsquelle stellt die anspruchsvolle kognitive Eigenleistung der Schüler bei der Extraktion diskussionsrelevanter Informationen sowie deren Einbindung in geographische Argumentationen dar. Anders als in einigen videographierten Diskussionen beobachtet (siehe 6.2.1.1), müssen sich die Schüler ihre Argumente aus dem Text, den Karten, Tabellen und Diagrammen selbst erarbeiten. So ist ein bloßes Ablesen von im Erarbeitungsmaterial stichpunktartig vorbereiteten Argumenten nicht möglich (siehe Diskussion 6 und 7). Mit dem Vertrauen in die diesbezügliche Schaffenskraft von Siebtklässlern und der in diesem idealisiert beschriebenen Diskussionsverlauf ebenfalls vorausgesetzten Professionalität, mit der die Lehrkraft die Schüler im Vorfeld zur eigenständigen Argumentationserarbeitung angeleitet hat, sollten die Schüler zumindest einige der oben beschriebenen Argumentationsansätze eigenständig erarbeiten können. Die Aufforderung im Arbeitsauftrag (siehe Abb. 31), die Argumentationen vorrangig auf die Abschnitte im *Wikipedia* Artikel zur Geographie, Bevölkerung und sozialen Lage zu stützen, soll den Schülern die Erarbeitung dennoch erleichtern. Darüber hinaus können die Schüler selbstverständlich weitere Informationen aus anderen Quellen heranziehen. Begriffsverlinkungen und Quellenangaben bei *Wikipedia* unterstützen sie dabei.

Sicherlich könnte ein bloßes Ablesen bereits vorgegebener Argumente auch mit einer eigens durch den Lehrer erstellten Materialsammlung, die keine Argumente eindeutig vorgibt, verhindert werden, jedoch spricht ein fünfter und letzter Grund für die Bevorzugung des *Wikipedia* Artikels anstelle einer eigenen Materialzusammenstellung. Rein pragmatisch erfordert die selbständige digitale Informationsrecherche bei *Wikipedia* von der Lehrkraft keine zeitraubenden Materialzusammenstellungen und Druck- oder Kopierarbeiten. Diese Arbeitserleichterung berücksichtigt den Aspekt des Zeitaufwandes als möglichen Einwand gegen Unterrichtsdiskussionen. Dieser Grund widerspricht zwar der zuvor geforderten Lehrerprofessionalität, er bedenkt jedoch die Schulrealität, die trotz der idealisierten Darstellung nicht außer Acht gelassen werden soll und Lehrkräften nur beschränkte Vorbereitungszeiten einzelner Unterrichtsstunden ermöglicht.

Zur Steuerung der Diskussionsvorbereitung in Heimarbeit eignet sich die Verwendung zweier von Kulick (2012, S. 19 ff.) vorgestellter Handlungshilfen: die formale Darstellung einer Argumentationskette und ein Infoblatt zu Diskussionen im Geographieunterricht (siehe Abb. 30 und 31).

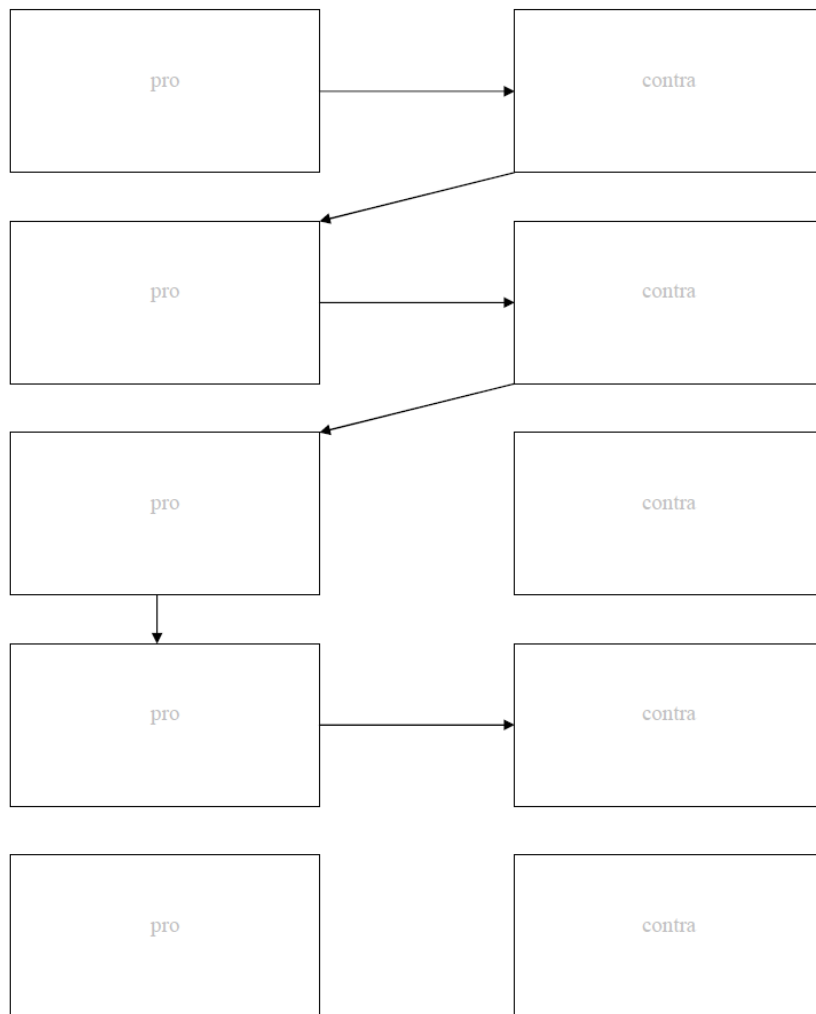


Abb. 30: Die Argumentationskette

Quelle: Kulick 2012, S. 22

Die Argumentationskette (siehe Abb. 30) soll der systematischen Argumentationsvorbereitung und als Diskussionshilfe dienen. In ihr können die Argumente nach ihrer Überzeugungskraft hierarchisiert notiert werden. Gleichzeitig können zu jedem Argument mögliche Einwände sowie Reaktionen darauf schon bei der Planung bedacht werden. Die Verbindung der einzelnen Argumentationsfelder durch Richtungspfeile ermöglicht den Schülern im Sinne einer Argumentationskette in der Diskussion an einem beliebigen Argumentationspunkt einsetzend fortlaufend zu argumentieren. Dadurch soll die inhaltlich-sprachliche Verwobenheit der Diskussionen gefördert werden. Die Lehrkraft muss bei der Erteilung der Hausaufgabe sicherstellen, dass die Schüler die auf dem Infoblatt beschriebene Erstellung einer Argumentationskette verstanden haben. Das Infoblatt (siehe Abb. 31) berücksichtigt alle Bereiche einer Diskussionsvorbereitung im Sinne Polzius (1992, S. 81).

<p>Idealtypischer Ablauf einer Diskussion:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diskussionseröffnung: 2. Standpunktpräsentation: 3. Argumentationsphase: 4. Ergebniszusammenfassung: 	<p>Aufbau eines vollständigen Arguments nach Toulmin (1958)</p> <pre> graph LR Begründung --> Behauptung Behauptung --> Einschränkungen[wahrscheinlich, manchmal, immer, etc.] Einschränkungen --> Behauptung Behauptung --> Stützung Stützung --> Schlussregel Schlussregel --> Behauptung </pre>	<p>Argumentationsstrukturierende Diskussionsphrasen:</p> <p>Ich bin der Meinung, dass..., weil... Ich stimme (nicht) zu, dass..., weil... Ich bezweifle, dass..., weil... Dagegen / Dafür spricht ... Bezugnehmend zu... Wenn..., dann... Ein weiterer Gesichtspunkt ist, dass... Zusammenfassend lässt sich sagen, dass...</p>
<p>Diskussionsregeln:</p> <p>Versucht das Thema möglichst aus geographischer Sicht zu diskutieren. Äußert euch klar und präzise. Jede Behauptung muss begründet werden. Jede Aussage sollte Bezug zu vorherigen Aussagen nehmen. Seid fair zueinander, d.h. lasst euch gegenseitig ausreden, hört einander zu, seid sachlich. Jede Äußerung wird ernst genommen, jede Meinung wird akzeptiert. Jeder Diskussionsteilnehmer erhält die gleiche Redezeit. Wichtige klasseninterne Regeln:</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Arbeitsaufträge:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Informiere dich auf dem Infoblatt über den Ablauf von und das Verhalten in Diskussionen sowie die Formulierung vollständiger Argumente. Notiere dir mögliche Fragen dazu. 2. Erarbeite anhand der bereitgestellten Informationen zur Volksrepublik China bei <i>Wikipedia</i> Argumente für und gegen die folgende Diskussionsfrage: <i>Kann in China zukünftig auf die Ein-Kind Politik zur Kontrolle des Bevölkerungswachstums verzichtet werden?</i> Benutze dafür vor allem die Abschnitte zur Geographie, Bevölkerung und sozialen Lage. Darüber hinaus kannst du selbst weitere Informationen sammeln. 3. Erstelle für deine Argumente eine Argumentationskette, indem du deine Pro-Argumente in Kästchen auf der linken Seite und Contra-Argumente in Kästchen auf der rechten Seite eines Blattes notierst und den Bezug zwischen einzelnen Argumenten durch Richtungspleile darstellst. 	

Abb. 31: Infoblatt zu Diskussionen im Geographieunterricht

Quelle: nach Kulick 2012, S. 23

Die organisatorische Vorbereitung wird durch die kurze Darstellung eines idealtypischen Diskussionsverlaufs und die Nennung bedeutender Diskussionsregeln aufgegriffen. Etwaige weitere klasseninterne Regeln können gemeinsam unmittelbar vor Diskussionsbeginn innerhalb der 45-minütigen Unterrichtsstunde in einer maximal 15-minütigen Vorbereitungsphase festgelegt und auf den dafür vorgesehenen Zeilen notiert werden. Bezogen auf die Diskussionsfrage und die Beobachtungen in Diskussion 9 wäre beispielsweise eine gesonderte Regel angebracht, die die Schüler daran erinnert, in einer Diskussionsrunde nur die Pro- oder die Contra Sichtweise zu vertreten, auch wenn ihnen ein die Opposition unterstützendes Argument einfällt. Zusammen mit der Beantwortung der im untersten Kästchen formulierten Diskussionsfrage stellen die Einhaltung des beschriebenen Verlaufs und der damit einhergehenden Regeln die Diskussionsziele dar. Metakognitive Hilfestellungen werden durch die schematische Darstellung eines komplexen Arguments nach Toulmin (1958) und die Nennung argumentationsstrukturierender Diskussionsphrasen gegeben. Mögliche Fragen zu den Darstellungen im Infoblatt sollten sofort bei der Aushändigung geklärt werden. Verständnisfragen, wie die Frage nach der Bedeutung des Begriffs *Bevölkerungsexplosion* in Diskussion 9 (siehe 6.2.1.1), können auch noch direkt vor Diskussionsbeginn gestellt werden.

In der organisatorischen Vorbereitung werden auch die Vorgehensweise während der Diskussion und die dafür notwendige Sitzordnung erläutert und hergerichtet. Für die Beantwortung der Diskussionsfrage innerhalb einer Pro-Contra Diskussion eignet sich die bisher nicht benannte Methode des Kugellagers bzw. der Karusselldiskussion (Brenner / Brenner 2011, S. 213, Kalkavan 2010, S. 14, Peterßen 2001, S. 167, Klippert 2001, S. 89, Brühwiler 1994, S. 43), an der die gesamte Klasse in Partnerarbeit beteiligt ist. Auch Lehrerin 9 hält diese Methode im Nachhinein für geeigneter als die von ihr gewählte Vorgehensweise:

„Aber jetzt bei diesem Problem wär vielleicht nen Kugellager ganz sinnvoll gewesen“
(Zitat Lehrerin 9).

Ein Kugellager erfordert zwei ineinandergelagerte Stuhlkreise (siehe Abb. 32), deren Herrichtung gemäß den Erfahrungen in Diskussion 5 nicht länger als drei Minuten dauern sollte (siehe 6.2.2.2).

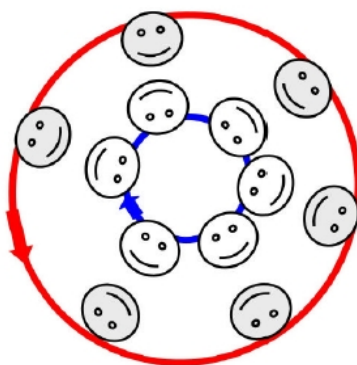


Abb. 32: Sitzordnung und Rotationsrichtungen beim Kugellager

Quelle: Fileccia 2007, o. S.

Die Gründe für die Entscheidung zu dieser Diskussionsmethode liegen in den beobachteten Defiziten in Diskussion 9, denen mit dem Kugellager konstruktiv begegnet werden kann. So stellt die Unterteilung der Schüler in Befürworter und Gegner der chinesischen Bevölkerungspolitik eine Arbeit an den beobachteten Problemen bei der Diskussion aus einer vorgegebenen Rolle heraus dar. Die räumliche Gegenüberstellung der Positionen verdeutlicht und erleichtert den Schülern dabei die Diskussion aus zwei gegensätzlichen Sichtweisen. Anders als im Plenum kann sich kein Schüler von der Beteiligung an einer Karusselldiskussion ausschließen. Trotz der Einteilung der Schüler in zwei Gruppen erhalten die Schüler im Gegensatz zur organisatorischen Gestaltung in Diskussion 9 dennoch die Chance, die Diskussionsfrage aus zwei Blickrichtungen zu beantworten. Vorgesehen sind dafür mindestens zwei Diskussionsrunden mit wechselnder Rolleneinnahme. Die Aufforderung zur Vorbereitung von Pro- und Contra-Argumenten und die Erlaubnis zum Gebrauch der erarbeiteten Argumentationskette, ermöglicht es den Schülern zwischen beiden Standpunkten spontan zu wechseln. Dabei sind die Schüler im Innenkreis zunächst die Befürworter und die Schüler im Außenkreis die Gegner der chinesischen Bevölkerungspolitik. In der nächsten Diskussionsrunde verhält es sich umgekehrt. Nach einer offiziellen Diskussionsöffnung durch die Lehrkraft treten die sich gegenüberstehenden Schüler paarweise in Diskussion. Sie diskutieren entweder solange bis alle von den Schülern für ihre Position vorbereiteten Argumente verhandelt sind oder maximal sieben Minuten, damit noch mindestens eine weitere Diskussionsrunde mit vertauschten Rollen durchgeführt werden kann. Dafür rutschen zunächst die Schüler im Innenkreis im Uhrzeigersinn und die Schüler im Außenkreis gegen den Uhrzeigersinn einen Stuhl weiter und beginnen mit einer neuen Diskussionsrunde (siehe Abb. 32). Der Austausch in zwei Richtungen stellt sicher, dass die Schüler in ihrer Vorgehensweise während der Diskussion nicht durch mitgehörte Redesequenzen in der ersten Diskussionsrunde beeinflusst werden.

Ein weiterer Grund für die Entscheidung zu dieser Methode, ist die Diskussion mit wechselndem aber lediglich einem Gegenüber, die den Abbau von Hemmungen beim Diskutieren fördern kann (siehe Peterßen 2001, S. 167), die möglicherweise einige Schüler in Diskussion 9 an ihrer Beteiligung gehindert haben. Die Methode bietet gleichzeitig die Möglichkeit zur Konfrontation mit neuen bisher unbedachten Argumentationsansätzen und Überzeugungstechniken in der zweiten Diskussionsrunde. Dadurch werden die Schüler einerseits erneut zum Überdenken und Erläutern der eigenen Position zum Diskussionsgegenstand aufgefordert (ebd., Brenner / Brenner 2011, S. 213), andererseits werden die Kommunikationsfähigkeiten jedes Einzelnen wiederholt herausgefordert und trainiert. Denn im Bestreben stets von Neuem zu überzeugen, merken die Schüler welche Argumente und Argumentationsweisen mehr oder weniger erfolgreich sind (Uhlenwinkel 2001, S. 21). Nicht zuletzt könnte die im Vergleich zu den organisatorisch kaum variierenden Gestaltungsformen der videographierten Diskussionen abwechslungsreiche Methode als bedeutender Motivationsfaktor die intrinsische Lernmotivation und das Interesse zur Diskussion steigern (siehe Schiefele / Streblow 2006, S. 242).

Die Überleitung zur Diskussionsphase bildet die Visualisierung eines themenbezogenen vollständigen Arguments im Sinne Toulmins (1958), das *einen* Ausgangspunkt für die Bevölke-

rungsproblematik in China in den natürlichen Gegebenheiten des Landes sieht (siehe Abb. 33). Dieses Beispielargument ist gleichzeitig eine letzte metakognitive Hilfestellung, indem es zeigt, wie die Schüler in der Diskussion formal komplex argumentieren sollen.

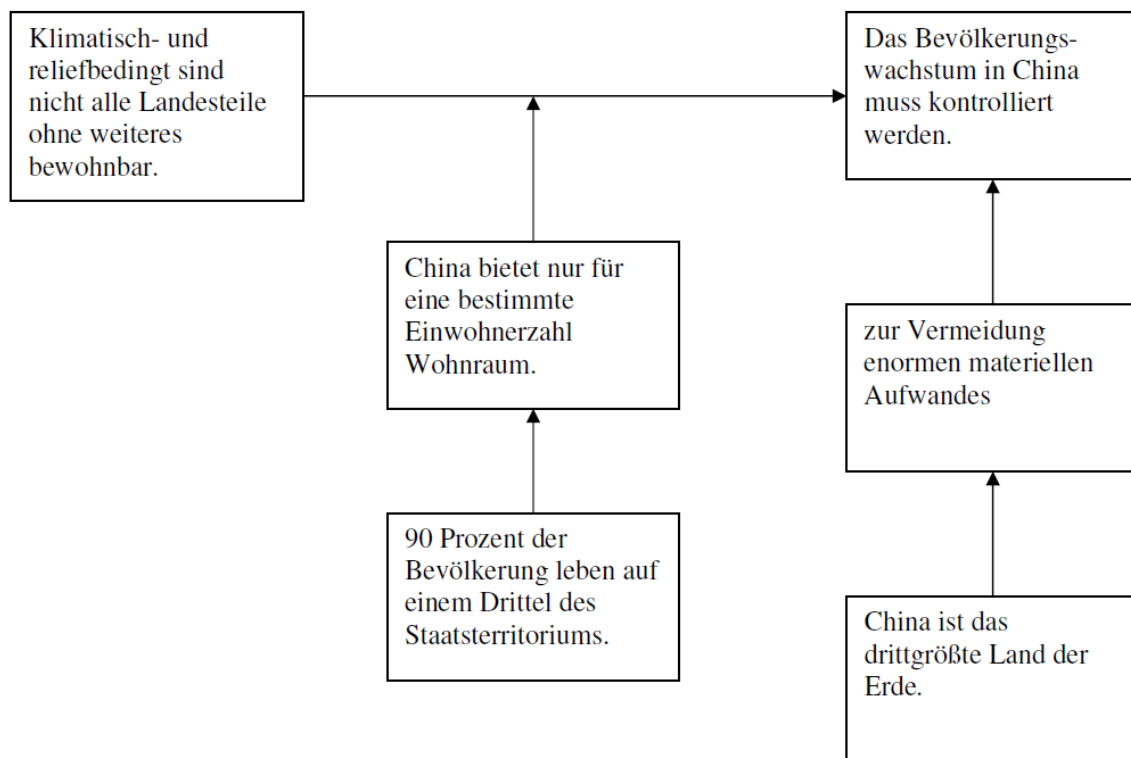


Abb. 33: Vollständiges Argument nach Toulmin (1958) zur Bevölkerungsproblematik in China

Quelle: eigene Darstellung aus Informationsmaterialien der Schüler

Für die Durchführungsphase wird im Folgenden ein fiktiver idealtypischer Verlauf einer Partnerdiskussion zwischen einem Befürworter und einem Gegner der chinesischen Bevölkerungspolitik im Kugellager vorgestellt. In der eigentlichen Diskussion beantworten die Schüler die Frage weniger nach einzelnen geographischen Konzepten geordnet, sondern nach möglichen Bezugspunkten zur Argumentation des Vorredners. Dabei werden die einzelnen in einer Argumentation verwendeten *geographical concepts* in Klammern dahinter geschrieben. Die Schülerargumentationen sind den Anforderungen an Siebtklässlern entsprechend weniger ausführlich und komplex als die Erläuterungen zu den *geographical concepts* (siehe oben). Sie beruhen vornehmlich auf den Informationen in *Wikipedia*, in denen einige Zahlen auf anderen Quellen basieren und daher von den oben angegebenen Werten leicht abweichen können. Da es sich bei der Diskussion um ein idealiertes Beispiel handelt, ist zudem anzunehmen, dass die verwendete Wortwahl, Schlüssigkeit und Bezugnahme in den Argumentationen in der Realität unter Siebtklässlern weniger verbreitet ist. Zu Beginn wird die Diskussion durch die Lehrkraft eröffnet:

Idealisierte Beispieldiskussion

Lehrkraft: „Wir beginnen nun mit der Diskussion der Frage: Kann in China zukünftig auf die Ein-Kind Politik zur Kontrolle des Bevölkerungswachstums verzichtet werden? Dafür bitte ich zunächst jeweils die Befürworter der chinesischen Bevölkerungspolitik im Innenkreis ein erstes Argument für ihre Position vorzubringen, auf das die Schüler im Außenkreis mit direktem Bezug reagieren sollen. Ihr habt für eure Diskussion maximal sieben Minuten Zeit, damit wir danach noch eine zweite Diskussionsrunde mit vertauschten Rollen durchführen können. Ich hoffe auf rege und faire Diskussionen, damit wir im Anschluss gemeinsam eine adäquate Antwort auf die Frage finden können.“

Befürworter: „Also wie wir gerade gehört haben, bietet China nur beschränkten Wohnraum, aber die Bevölkerung in China wächst immer weiter. Ich bin daher der Meinung, dass man in China weiterhin eine Geburtenkontrolle braucht, um alle versorgen zu können. Die chinesische Bevölkerungspolitik ist dafür ein wirkungsvolles Mittel, mit der jetzt schon mehrere hundert Millionen Geburten verhindert werden konnten. Das Bevölkerungswachstum ist seit den 1960er Jahren von 2,8 Prozent auf 0,5 Prozent im Jahr 2010 gesunken. Der Bevölkerungsdruck in China lässt also nach.“ (*geographical concepts: scale, change*)

Gegner: „Ich bin genau der anderen Meinung. Auch wenn Prognosen zur Bevölkerungsentwicklung immer nicht ganz genau sein können, weil individuelle Entscheidungen der Menschen oder Katastrophen nicht vorhersehbar sind, wird mit der derzeitigen Vorgehensweise das Bevölkerungswachstum in China allem Anschein nach spätestens im Jahr 2047 gestoppt. Doch die Bevölkerung überaltert jetzt schon, d. h. es gibt zu viele alte Menschen, auf deren Versorgung China noch weniger als Deutschland vorbereitet ist, sodass die chinesische Regierung immer mehr Lockerungen der Ein-Kind Politik beschließt, damit wieder mehr Kinder geboren werden, die sich kümmern können. Hinzu kommt, dass durch die unausgeglichene Geschlechterverteilung, die im Zuge der Ein-Kind Politik entstanden ist, zukünftig ein Fünftel der chinesischen Männer keine Frau im eigenen Land finden werden, mit der sie Kinder kriegen könnten. Schließlich wollten die Chinesen in der Vergangenheit alle einen Sohn haben, weil die meist mehr Geld für die Versorgung der Eltern im Alter aufbringen konnten. Deshalb haben sie viele Mädchen vorher abgetrieben.“ (*geographical concepts: change, diversity*)

Befürworter: „Das Bevölkerungswachstum muss aber weiterhin sinken, damit alle Chinesen genug zu essen haben. Schließlich verliert China immer mehr Agrarland. Das liegt daran, dass die fruchtbarsten Böden genau da liegen, wo sich die Industrie am meisten entwickelt hat und wo die meisten Menschen wohnen. Der Platz, der für die Industrie- und Siedlungsflächen gebraucht wird, wird von den Agrarflächen genommen. Damit dennoch

viel produziert werden kann, haben die Bauern versucht, die Landwirtschaft zu intensivieren. Dadurch sind viele Flächen aber überdüngt worden. So sind jetzt schon Ackerflächen zerstört, die Nahrung für 65 Millionen Menschen hätten produzieren können. Weitere Versorgungsengpässe können entstehen, weil die in dieser Region auftretenden Überschwemmungen und Taifune immer wieder zu Ernteverlusten durch Wind und Wasser führen.“
(*geographical concepts: place, interaction*)

Gegner: „Aber wir leben doch in einer globalisierten Welt und da kann China genügend Nahrungsmittel aus anderen Ländern importieren. Und außerdem hast du zwar Recht, dass die Menschen vor allem im Osten leben, wo auch die meiste Landwirtschaft und Industrie angesiedelt ist, aber daran kannst du mit einer Ein-Kind Politik nichts ändern, denn die Leute ziehen alle dahin, weil da die besten Chancen zum Geld verdienen bestehen. Vor allem arme Wanderarbeiter ziehen entweder allein oder mit ihrer Familie vom Land in die Städte, weil sie dort bessere Verdienstmöglichkeiten haben. Insofern sind nicht zu viele Geburten für die Überbevölkerung in *manchen* Regionen verantwortlich. Denn die durchschnittliche Bevölkerungsdichte in ganz China ist nämlich kleiner als in Deutschland.“ (*geographical concepts: scale, space, diversity*)

Befürworter: „Die Nahrung, die China aber zusätzlich importiert, fehlt dann wieder an anderer Stelle. Und wenn die Regierung schon nicht verhindern kann, dass alle Chinesen in dieselbe Region ziehen, dann kann sie mit der Ein-Kind Politik wenigstens dafür sorgen, dass es insgesamt weniger Chinesen sind, die versorgt werden müssen.“ (*geographical concept: space, scale*)

Gegner: „Der wirtschaftliche Aufschwung in China hat wie in vielen Industriestaaten schon von allein dafür gesorgt, dass die Chinesen weniger Kinder bekommen, dafür braucht man gar keine extra Politik mehr. Vor allem in den Städten haben sich der Lebensstandard und die Orientierung der Chinesen an materiellen Werten so erhöht, dass sie sich gar nicht mehr viele Kinder leisten können und wollen. So sind zum Beispiel die Mieten enorm gestiegen und die Kosten für die Erziehung der Kinder auch.“ (*geographical concepts: change, diversity, perception and representation*)

Befürworter: „Vielleicht trifft das für die Stadtbevölkerung zu, aber auf dem Land leben noch viele vor allem arme Menschen traditionell und bekommen viele Kinder, damit sie ihnen bei der Landwirtschaft helfen und sie im Alter versorgen können. Ohne Ein-Kind Politik würde das Bevölkerungswachstum zumindest auf dem Land sicherlich wieder steigen.“ (*geographical concepts: diversity, perception and representation*)

Gegner: „Also da muss ich widersprechen. Erstens bringen die Wanderarbeiter bei ihrer Rückkehr nicht nur Geld, sondern auch veränderte Wertvorstellungen mit. So überträgt

sich der Lebensstil der Stadt langsam auch aufs Land. Zweitens gibt es in China aber trotzdem noch immer ländliche Regionen, z. B. in West- und Zentralchina, die fernab der Verkehrsinfrastruktur und des wirtschaftlichen Aufschwungs liegen, sodass einerseits die Einhaltung der Ein-Kind Politik da gar nicht kontrolliert werden kann, und andererseits die Bewohner auch immer noch auf die Unterstützung mehrerer Kinder im Alter angewiesen sind. Und drittens sind diese Menschen so arm, dass die sich beispielsweise auch keine medizinische Versorgung leisten können. Dadurch sterben noch immer viele Menschen und Kinder, sodass das Bevölkerungswachstum in diesen Regionen auch auf natürliche Weise reguliert wird.“ (*geographical concepts: place, diversity, interaction, perception and representation*)

Befürworter: „Aber die Infrastruktur wird in China immer weiter ausgebaut, sodass auch entlegene Regionen immer mehr Anschluss erhalten. Dadurch kann einerseits die Einhaltung der Ein-Kind Politik auch vor Ort besser kontrolliert werden, andererseits können die arbeitsfähigen Bewohner dann auch in die Wirtschaftszentren ziehen und mit dem dort verdienten Geld die Lage auf dem Land verbessern. Aktuell soll auch das staatliche Gesundheitswesen überall verbessert werden. Die Landbewohner sind daher immer weniger auf viele Kinder zur eigenen Versorgung angewiesen.“ (*geographical concepts: change, interaction*)

Gegner: „Durch die Abwanderung der Wanderarbeiter überaltert die Landbevölkerung aber sogar schneller als die Bevölkerung in den Wirtschaftszentren im Osten. Denn vor allem die arbeitsunfähigen Alten und die weniger werdenden Kinder der Wanderarbeiter bleiben zurück. Die alten Menschen müssen aber irgendwie versorgt werden. Ich bezweifle, dass das neu eingeführte Rentensystem dafür ausreicht. Erstens haben bislang nicht alle Bauern diese Rentenversicherung. Zweitens können die Jungen in einer überalterten Gesellschaft gar nicht genügend Geld für die Rente der vielen Alten aufbringen. Und drittens können die Wanderarbeiter doch gar nicht ihrer gesetzlich festgeschriebenen Pflicht zur Versorgung der betagten Eltern nachkommen. Sie sind selbst unterwegs und es gibt weder in der Stadt noch auf dem Land genügend Altersheime, die eine Versorgung der alten Menschen übernehmen könnten. Deshalb sollte die Regierung für eine langsamere Überalterung auf die Ein-Kind Politik verzichten und gleichzeitig staatliche Maßnahmen ausweiten, die die wirtschaftlichen und sozialen Lebensbedingungen auf dem Land verbessern, sodass die Landbewohner von der Abwanderung abgehalten werden.“ (*geographical concepts: diversity, change, interaction*)

Befürworter: „Zumindest im letzten Punkt gebe ich dir Recht, denn wenn das Bevölkerungswachstum in den Städten, egal ob durch weniger Geburten oder Zuwanderung geringer würde, würde es dort zu weniger Versorgungsproblemen, Verkehrschaos und Umweltverschmutzung kommen. Schließlich führt eine wachsende Bevölkerung zu immer mehr

Energiebedarf und Verkehrsaufkommen. Die Erzeugung des notwendigen Stroms für die Städte und die vielen Autoabgase stoßen enorme Mengen Schadstoff aus. Außerdem produzieren immer mehr Einwohner immer mehr Abwässer, die fachgerecht entsorgt werden müssten. Dafür reichen die Kapazitäten vieler Städte aber nicht aus.“ (*geographical concept: interaction*)

Gegner: „Das stimmt schon, aber die Umweltverschmutzung würde auch bei weniger Stadtbewohnern steigen, weil der neue Wohlstand vieler Chinesen zu mehr Energieverbrauch und Abgasen führt, weil sie mehr technische Geräte und Autos besitzen. Außerdem stammt die meiste Umweltverschmutzung in China nicht von der wachsenden Bevölkerung, sondern von dem schonungslosen Abbau von Rohstoffen und den vielen Industrieabgasen und -abwässern, die die Böden und Gewässer irgendwann vielleicht für jegliche Nutzung unbrauchbar machen. Daher sollte sich China durch die Ein-Kind Politik nicht auch noch seiner vielen billigen Arbeitskräfte berauben, denen China sein Wirtschaftswachstum verdankt.“ (*geographical concept: interaction*)

Befürworter: „Wie meinst du das?“

Gegner: „Also ich hab gelesen, dass schon 263 Millionen Menschen aus den armen Provinzen in die Wirtschaftszentren gezogen sind, weil sie dort zwar unter schlechteren Bedingungen als die Stadtbevölkerung arbeiten, aber immer noch mehr verdienen als daheim, wo immer weniger Menschen in der Landwirtschaft beschäftigt werden können. Diese Zahl ist wahrscheinlich noch viel größer, weil die Landbevölkerung offiziell gar nicht in der Stadt leben darf. Aber gerade weil die Wanderarbeiter eigentlich illegal in den Städten leben und weil es so viele von ihnen gibt, müssen die Arbeitgeber weniger Lohn bezahlen, weil die Wanderarbeiter froh sind, überhaupt eine Arbeit abbekommen zu haben. Wenn jetzt wegen der Ein-Kind Politik weniger Menschen geboren werden, können die Arbeiter immer mehr Forderungen an die Arbeitgeber stellen, weil es ja nun nicht mehr so viele Bewerber für einen Arbeitsplatz gibt. Dadurch wird die Produktion insgesamt teurer und China kann auf dem Weltmarkt nicht länger günstigere Preise als andere Länder anbieten.“ (*geographical concepts: scale, space, interaction, diversity*)

Befürworter: „Aber damit widersprichst du doch deinem Argument von vorhin, wo du gesagt hast, dass die Regierung die Abwanderung vom Land eindämmen soll. Außerdem könnten weniger Arbeitskräfte für unsere und die chinesische Wirtschaft gut sein. Einerseits könnten deutsche Produkte dadurch wieder mehr mit den Kosten für chinesische Produkte mithalten, andererseits würden die Chinesen auch mehr Geld verdienen, das sie dann wieder im Land ausgeben können, womit sie die eigene Wirtschaft selbst noch mehr fördern. Wenn China zusätzlich noch mehr Geld für die Ausbildung seiner Einwohner ausgeben würde, könnten die Chinesen vielleicht auch mit weniger Arbeitskräften höhere Ge-

winne erzielen, weil sie hochwertigere oder spezialisiertere Güter anbieten könnten. Die Rohstoffe und Energie, die durch die Versorgung von weniger Einwohnern eingespart werden, könnten zudem für die Produktion von noch mehr Handelsgütern genutzt werden.“ (*geographical concepts: scale, perception and representation, interaction*)

Gegner: „Wie gesagt, je reicher die Chinesen werden, desto mehr Umweltverschmutzung produziert ihr Konsum. Aber ansonsten ist das natürlich ein gutes Argument. Und was den Widerspruch angeht, würde dein Vorschlag ja auch funktionieren, wenn die wirtschaftliche Entwicklung und Schulbildung auch in den ländlichen Provinzen vorangetrieben würde, sodass weniger Menschen abwandern müssten. Jedoch ist für diese Entwicklung keine Ein-Kind Politik nötig. Denn, wie ich auch schon gesagt habe, haben der Wirtschaftsaufschwung und die zunehmende Verstädterung in China schon selbst für weniger Geburten gesorgt. Und solange die Wanderarbeiter und ihre Familien illegal in den Städten leben, könnte deren Einhaltung der Ein-Kind Politik sowieso nicht überprüft werden. Wir sollten jetzt aber mal zu einer abschließenden Beantwortung der Diskussionsfrage kommen, denn unsere Diskussionszeit ist gleich zu Ende.“ (*geographical concept: interaction*)

Befürworter: „Also meinst du, dass zusammenfassend das Bevölkerungswachstum in China bereits durch den wirtschaftlichen Aufschwung und den damit gestiegenen Lebensstandard eingedämmt wird und die Ein-Kind Politik eine Überalterung der Gesellschaft zusätzlich fördert, sodass China zukünftig auf die Ein-Kind Politik verzichten sollte?“ (*geographical concepts: interaction, change, perception and representation*)

Gegner: „Genau! Schließlich besteht das Problem der Bevölkerungsentwicklung in China zukünftig weniger in Versorgungsengpässen mit Nahrungsmitteln, sondern eher in zu wenig Nachkommen, die für die Alten sorgen können.“ (*geographical concept: change*)

Befürworter: „Na gut, dann beantworten wir die Diskussionsfrage eher mit Ja!“

Nach maximal 15 Minuten wird die Diskussionsphase beendet. Im Anschluss an die Partnerdiskussionen erfolgt eine gemeinsame inhaltliche, metakommunikative und methodische Auswertung, in der die Lehrkraft Einblicke in den Verlauf der von ihr ungesteuerten Diskussionen erhält. Dafür stehen weitere 15 Minuten Zeit zur Verfügung, die nach einer Idee von Bastian / Combe / Langer (2007, S. 139) klar strukturiert und von der Lehrkraft gelenkt werden. Auf einer „Zielscheibe“ (siehe Abb. 34) sollen die Schüler den Verlauf und die Schülerleistungen in den Diskussionen bewerten. Dabei werden die vier von Hattie (2013, S. 209 f.) benannten Bereiche, die effektive Feedbackmethoden ausmachen, berücksichtigt:

1. Was waren die Ziele?
2. Wie wurden die Ziele erreicht?

3. Was muss zukünftig getan werden, um die Ziele zu erreichen?
4. Was können neue Ziele sein?

Weiterhin wird seinen Empfehlungen gefolgt, die Schüler ihre Leistungen selbst einschätzen zu lassen und sich weniger auf die Fehlerkorrektur als auf die Stärken der Schüler und gleichzeitig auf die Präsentation von Alternativen zu bisher gegangenen Pfaden zu besinnen (ebd., S. 208 ff.). Die Möglichkeit zur anonymen Bewertung durch Punktvergabe stellt zudem keinen Schüler an den Pranger, sodass eine Bedrohung des Selbstwertgefühls möglichst gering ausfällt (ebd., S. 208). Die inhaltlichen (blauen), metakommunikativen (grünen) und methodischen (oranzen) Auswertungsfragen erfüllen die Aufgaben der Erinnerung an wichtige Ziele der Unterrichtsdiskussion und Einschätzung ihrer Umsetzung durch jeden einzelnen Schüler.



Abb. 34: „Zielscheibe“ zur Diskussionsauswertung

Quelle: nach Kulick (2010, o. S.)

Dafür markieren die Schüler zunächst ihre Antwort zu den einzelnen Auswertungsfragen auf der Zielscheibe mithilfe eines Kreuzes oder Klebpunkts. Dabei gilt, je weiter sie ihr Kreuz ins Zentrum der Scheibe setzen, desto mehr bejahen sie die Frage. Alle Schüler tragen ihre Bewertung auf dieselbe Zielscheibe ein, um einen sofortigen Überblick über alle Schülereinschätzungen zu gewinnen. Die Punktvergabe sollte maximal drei Minuten dauern. Danach werden die

Schüler aufgefordert ihre Antworten bezogen auf die einzelnen Auswertungsfragen zu begründen. Die idealtypischen Darstellungen auf dem Infoblatt (siehe Abb. 31) sowie die anhand der Erarbeitungsmaterialien eigens erstellten Argumentationsketten dienen dabei als Bewertungskriterien. Darüber hinaus können und in Bezug auf die methodischen Auswertungsfragen müssen die Schüler eigene Bewertungskriterien formulieren. Im Auswertungsgespräch lokalisieren die Schüler gemeinsam in der Zielscheibe besonders positiv und negativ bewertete Diskussionsaspekte. Für sich abzeichnende Problembereiche überlegen die Schüler gemeinsam, was getan werden könnte, um diese zukünftig zu verbessern. In diesem Zusammenhang können auch Ideen für neue Ziele und die Gestaltung zukünftiger Diskussionen entwickelt werden.

Bezogen auf die inhaltlichen Auswertungsfragen kann die Erläuterung dessen, ob und wenn, dann welche Diskussionsinhalte eine persönliche Meinungsänderung bewirkt haben sowie die Nennung aus Sicht der Schüler bisher ungenannter Argumente eine Diskussionsweiterführung initiieren. Da fraglich ist, ob Siebtklässler zuvor überhaupt eine Meinung zur chinesischen Bevölkerungspolitik hatten, kann die Frage für das Auswertungsgespräch auch lauten: Welche Argumente waren für die Bildung deiner Meinung besonders überzeugend? Am Ende der Auswertungsphase müssen mindestens zwei Minuten für eine gemeinsame Antwort auf die Diskussionsfrage aufgebracht werden. Diese sollte dem Verlauf der idealtypisch beschriebenen Diskussion folgend für den zukünftigen Verzicht auf die Ein-Kind Politik in China sprechen. Gelangen die Schüler mehrheitlich zu einem anderen Diskussionsergebnis, sollte die Lehrkraft ergründen, welche Argumente für diese Entscheidung ausschlaggebend waren und gegebenenfalls eigene Einwände oder zusätzliche Argumente vorbringen, die die Schüler zu einem erneuten Überdenken ihrer Meinung auffordern. Denn den in der medialen Berichterstattung zu China häufig verwendeten Slogan „China wird alt, bevor es wohlhabend werden kann“ (Attané 2011, Haitao 2009, Sendker 2008) eingedenk, empfiehlt sich eine Fertilitätsrate von 1,8 Kindern pro Frau für China, damit der Überalterungsprozess verlangsamt wird und die Regierung mehr Zeit erhält, die demographisch bedingten sozioökonomischen Veränderungen durch entsprechende Maßnahmen aufzufangen (Peng 2011, S. 587). Dafür sieht er eine Abkehr von der derzeitigen Ein-Kind Politik als notwendig an:

„It would be rational for China to modify its current population policy and to relax the rigid control on childbearing sooner rather than later“ (ebd.).

Die veranschlagte Zeit für Punktevergabe und gemeinsame Ergebnisformulierung lässt nur zehn Minuten Zeit für die übrigen Aspekte im Auswertungsgespräch, sodass eine straffe Leitung durch die bisher eher indirekt agierende Lehrkraft angebracht ist, damit alle in der Zielscheibe aufgeführten Diskussionsaspekte thematisiert werden können. Mitunter führt die Konzentration auf einzelne Auswertungsfragen zur Vernachlässigung der anderen. In diesem Fall sollte sich die Lehrkraft den vernachlässigten Bereichen bewusst werden und diese in Auswertungsgesprächen zukünftiger Diskussionen in den Vordergrund stellen, damit das Potential einer ganzheitlichen Auswertungsphase für die Förderung der Schülerleistungen in Diskussionen vollständig ausgeschöpft werden kann.

8 Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der Metaanalyse empirischer Unterrichtsforschung von Hattie (2012, S. 267), die den inhaltlich-sprachlich verwobenen, gesprächskulturvollen und erkenntnisreichen Meinungsstreit (Polzius 1992, S. 28 f.) in Unterrichtsdiskussionen als siebtgrößte Einflussgröße auf Schülerleistungen beschreiben, lassen sich durch zahlreiche mit dieser Unterrichtsform zu schulende Bildungsziele untermauern. So zeigen die theoretischen Betrachtungen zu Unterrichtsdiskussionen neben ihren Stärken für die im Fokus des Forschungsinteresses dieser Arbeit liegende Entwicklung von Kommunikationskompetenz ihre Vorzüge hinsichtlich der Förderung von demokratischer Handlungskompetenz, Moralentwicklung, Werteerziehung sowie vielfältigen kognitiven Fähigkeiten. Darüber hinaus stärken erfolgreiche Unterrichtsdiskussionen die intrinsische Lernmotivation der Schüler und nicht zuletzt auch das Wohlbefinden der Lehrkräfte.

Demgegenüber haben die vorliegenden empirischen Studien gezeigt, dass der Forderung nach fachrelevanten Diskussionen im Geographieunterricht, wie sie unter anderem von der DGfG (2012, S. 22 f.) und den im Untersuchungsraum geltenden RLP (u. a. MBS 2008, S. 26, SBS 2006, S. 27) formuliert wird, ein defizitäres Bild hinsichtlich der quantitativen und qualitativen Gestaltung solcher Diskussionen gegenübersteht. In Zahlen und Fakten ausgedrückt bedeutet das, dass:

1. lediglich in 6,7 Prozent der beobachteten Geographiestunden fachrelevante Diskussionen stattfinden,
2. keine der qualitativ analysierten Diskussionen dem Diskussionsideal dieser Arbeit entspricht,
3. nur 25,7 Prozent der Gesamtargumentation in der Fallstudie geographischen Inhalt aufweisen.

Die ausführliche Analyse der diskussionsrelevanten Gesprächsfähigkeiten offenbart zudem Probleme vieler Schüler bei der Einhaltung bestimmter Diskussionsregeln und der Formulierung von komplexen, gültigen oder wissensbasierten Argumentationen, Argumentationskritik sowie angemessener Reaktionen auf diese. Ihnen stehen aber auch Beispiele gegenüber, in denen Schüler unterschiedlicher Altersstufen einige der genannten diskussionsrelevanten Gesprächsfähigkeiten teilweise in hohem Maße erfüllen, sodass sich ein Bild individueller Entwicklung von Kommunikationskompetenz bei Schülern manifestiert. In Bezug auf die Argumentationskompetenz können variierende Einsichten zur Bedeutung von Argumentation in demokratischen Gesellschaften, konkrete Kenntnisse zur Sache wie zu geeigneten Argumentationsweisen und entsprechenden Gütekriterien für überzeugende Argumente sowie entwicklungspsychologische Aspekte und die Rolle der Sozialisation als entscheidende Einflussfaktoren auf die Kompetenzentwicklung herausgestellt werden. Die individuellen Schülerfähigkeiten sind jedoch nicht allein bedeutend für das unterschiedliche Gelingen der untersuchten Diskussionen.

Da der Großteil der analysierten Diskussionen in beiden empirischen Studien zumindest indirekt durch die Lehrkraft geplant und geführt wird, haben auch die Lehrkräfte einen entschei-

denden Anteil an den jeweiligen Diskussionsverläufen und der in ihnen stattfindenden Förderung von Kommunikationskompetenz. Es zeigt sich, dass die Lehrkräfte in ihrer Diskussionsgestaltung größeres Augenmerk auf die Klärung von Sachfragen im Falle der quantitativen Untersuchung und die gemeinsame Entscheidungsfindung bezogen auf den Diskussionsgegenstand in der qualitativen Untersuchung legen als auf die explizite Förderung von Kommunikationskompetenz. So nutzt die Mehrzahl der Lehrkräfte weder abwechslungsreiche Diskussionsarrangements, die Schüler ihre diskussionsbezogenen Gesprächsfähigkeiten in variierenden Gesprächssituationen trainieren lassen, noch nehmen sie sich in der Diskussionsvorbereitung, -durchführung und -auswertung gesondert Zeit, um auf Stärken und Schwächen der diskussionsbezogenen Gesprächsfähigkeiten der Schüler einzugehen. Zentrale Erklärungsansätze für diese Beobachtungen sowie für die generelle Bereitschaft zum Einsatz von Diskussionen im Geographieunterricht liegen im permanent empfundenen Zeitmangel während des Unterrichts und der jeweiligen diskussionsbezogenen Lehrerprofessionalität. Letztere scheint einerseits durch eine defizitäre Lehramtsausbildung, andererseits durch individuelle Lehrereinstellungen hinsichtlich der Bedeutung und Gestaltung von Unterrichtsdiskussionen begründet zu sein. Obgleich die quantitative Untersuchung diesbezügliche Unterschiede zwischen Lehrkräften bestimmter Schulformen und Klassenstufen nahelegt, sind derartige Unterschiede in der qualitativen Untersuchung auch innerhalb derselben Schulform zu beobachten. Dabei sind keine positiveren Einstellungen und größeren Kenntnisse zur Bedeutung und Gestaltung von Diskussionen bei berufserfahreneren Lehrkräften zu beobachten. Es erfordert daher weiterer empirischer Studien die Einflussfaktoren auf die variierende diskussionsbezogene Lehrerprofessionalität näher zu ergründen.

Die Untersuchung zum Umgang mit und zur Förderung von Kommunikationskompetenz in Diskussionen im Geographieunterricht stellt also ein erhebliches Verbesserungspotential hinsichtlich der untersuchten Aspekte fest. So sollten Diskussionen zukünftig nicht nur zahlreicher, sondern auch gewinnbringender in den Unterricht integriert werden, damit ihre positiven Aspekte zur Entwicklung von Kommunikationskompetenz hinreichender genutzt werden können. Einhergehend mit der Auffassung von Hess (2005, S. 4) erfordern solche ergiebigeren Unterrichtsdiskussionen, anders als beobachtet, eine sorgfältigere Planung sowie Raum und Motivation für mehr Schülerbeteiligung in allen Diskussionsphasen, die durch entsprechende Handlungshilfen und Begleitung der Lehrkraft erleichtert wird. Voraussetzungen für eine diesbezügliche Positiventwicklung scheinen einerseits ein Umdenken der Lehrkräfte hinzu mehr Bedeutungsbeimesung der einzelnen Diskussionsschritte für die Entwicklung der Kommunikationskompetenz der Schüler zu sein. Andererseits bedarf es einiger grundlegender Veränderungen in der Lehramtsausbildung und Gestaltung von Geographieunterricht, die es Lehrkräften erlauben, ihren Einstellungswandel auch im Unterricht zu demonstrieren. Im Wesentlichen müssen dafür die Vermittlung einer Fachidentität und die Stärkung einer diskussionsbezogenen Lehrerprofessionalität mehr Berücksichtigung finden. Erste Anregungen für Verbesserungen und Hilfestellungen liefern auf der inhaltlichen Ebene die Vorstellung der und die Arbeit mit den *geographical concepts* nach Taylor (2008) sowie die Möglichkeiten des *Scaffolding* auf der methodischen Ebene, die im Rahmen eines idealtypisch beschriebenen Diskussionsverlaufs aufgezeigt wurden. Inwie-

weit diese Ideen positive Effekte auf die Entwicklung der Kommunikationskompetenz und den Fachwissenserwerb haben, muss in zukünftigen Interventionsstudien überprüft werden.

Das Schlusswort dieser Arbeit bildet ein weiteres Zitat eines an der qualitativen Untersuchung teilnehmenden Lehrers. Es ist als erster Schritt in die gewünschte Richtung zu betrachten und drückt nicht nur die berechtigte Hoffnung aus, dass der geforderte Einstellungswandel bei Lehrkräften erreichbar ist, sondern weist gleichzeitig auf die Aufgabe der Lehramtsausbildung hin, die Lehrkräfte zum Ausdruck dieses Einstellungswandels zu befähigen. Im Anschluss an die videographierte Diskussion 5 sagt Lehrer 5:

„Ich muss den Schülern recht geben, das ist eine Bereicherung. Ich meine Unterricht kann nicht nur aus einer Abfolge von solchen Geschichten bestehen, aber ich denke man sollte es meinetwegen in dem Rhythmus, wie ich es mache oder vielleicht sogar zweimal im Halbjahr in den Unterricht integrieren und natürlich dann auch andere Formen finden. Also Rollenspiel ist ja eine recht klare Sache und da müsste man gucken, welche Formen von Diskussionen sich dann da noch eignen.“

9 Literaturverzeichnis

- ABRAHAM, U. (2008): Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht. Fillibach Verlag, Freiburg.
- ABRAHAM, U. ET AL. (2007): Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder, Tätigkeiten, Methoden. Auer Verlag, Donauwörth.
- ALEXANDER, P. A. (2006): *Psychology in research and instruction*. Pearson Education, New Jersey.
- ALT, J.-A. (2003): Richtig argumentieren oder wie man in Diskussionen Recht behält. 5. Auflage. Verlag C. H. Beck, München.
- ALT, J.-A. (1994): Miteinander Diskutieren. Eine Einführung in die Praxis vernünftiger Argumentation. Campus Verlag, Frankfurt am Main.
- ALVERMANN, D. E. / HYND, C. / QIAN, C. (1995): *Effects of interactive discussion and text type on learning counterintuitive science concepts*. In: *Journal of Educational Research*, 88 (3). S. 146-154.
- APPLEBEE, A. N. ET AL. (2003): *Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English*. In: *American Educational Research Journal*, 40 (3). S. 685-730.
- ARBEITSGRUPPE CURRICULUM 2000+ DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (2002): Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie. In: <http://www.erdkunde.com/info/currplus.pdf> (Zugriff: 07.12.2012).
- AREND, B. (2009): *Encouraging critical thinking in online threaded discussions*. In: *The Journal of Educators Online*, 6 (1). <http://www.thejeo.com/Archives/Volume6Number1/Arendpaper.pdf> (Zugriff: 31.01.2013).
- ATTANÈ, I. (10.06.2011): China wird alt, bevor es reich werden kann. In: *Le Monde diplomatique*. <http://www.monde-diplomatique.de/pm/2011/06/10.mondeText.artikel,a0054.idx,18> (Zugriff: 12.02.2014).
- ATTESLANDER, P. (1995): Methoden der empirischen Sozialforschung. de Gruyter Verlag, Berlin.
- BÄUERLEIN, T. (2011): Fleisch essen, Tiere lieben. Wo Vegetarier sich irren und was Fleisesser besser machen können. Ludwig Verlag, München.
- BANDURA, B. (1971): Sprachbarrieren. Zur Soziologie der Kommunikation. Frommann Verlag, Stuttgart.
- BARTSCH, T.-C. / HOPPMANN, M. / REX, B. (2005): Was ist eine Debatte? - Ein internationaler Überblick. Cuvillier Verlag, Göttingen.
- BASTIAN, J. / COMBE, A. / LANGER, R. (2007): Feedbackmethoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen. 2. Auflage. Beltz Verlag, Weinheim.
- BAUER, K.-O. (2002): Unterrichtsentwicklung, pädagogischer Optimismus und Lehrergesundheit. In: *Pädagogik*, 54 (1). S. 48-52.

- BAUSCH, K.-H. (1993): Inszeniertes Argumentieren. Anmerkungen zum Argumentationsstil in Fernsehen und Alltag. In: Sandig, B. / Püschel, U. (Hrsg.): Stilistik. Band III: Argumentationsstile. Georg Olms Verlag, Hildesheim. S. 175-193.
- BAYER, K. (1999): Argument und Argumentation. Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse. Opladen Verlag, Wiesbaden.
- BECKER, J. (2008): Natur, Mensch, Gesellschaft und das "Brückenfach" Geographie - Ein Interview mit Henning Nuissl. In: geographische revue, 1. S. 5-14.
- BECKER, G. E. (2008): Unterricht durchführen. Handlungsorientierte Didaktik Teil II. 9. Auflage. Beltz Verlag, Weinheim.
- BECKER, G. E. (1988): Gesprächs- und Diskussionsformen. In: Mickel, W. / Zitzlaff, D. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn. S. 240-245.
- BECKER, G. E. ET AL. (1976): Unterrichtssituation I. Gespräch und Diskussion. Urban & Schwarzenberg Verlag, München.
- BECKER-MROTZEK, M. (2009a): Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmansweiler. S. 66-83.
- BECKER-MROTZEK, M. (2009b): Unterrichtskommunikation als Mittel der Kompetenzentwicklung. In: Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler. S. 103-115.
- BECKER-MROTZEK, M. (2007): Gesprächskompetenz vermitteln und ermitteln: Gute Aufgaben im Bereich Sprechen und Zuhören. In: http://www.uni-koeln.de/phil-fak/deutsch/lehrende/mbm/Becker-Mrotzek_Gespraechskompetenz_vermitteln_und_ermitteln_082007.pdf (Zugriff: 06.02.2013).
- BECKER-MROTZEK, M. / BRÜNNER, G. (2004): Der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten: Kategorien und systematischer Überblick. In: Becker-Mrotzek, M. / Brünner, G. (Hrsg.): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Verlag für Gesprächsforschung, Randolphzell. S. 29-45.
- BECKER-MROTZEK, M. / SCHNEIDER, F. / TETLING, K. (2011): Argumentierendes Schreiben - lehren und lernen. Vorschläge für einen systematischen Kompetenzaufbau in den Stufen 5 bis 8 - Erprobte Unterrichtsvorhaben mit Arbeitsmaterialien. In: http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/netzwerk_NfUE/deutsch/argumentieren_einfuehrung_lang.pdf (Zugriff: 17.09.2012).
- BEHLING, K. / SCHWARZ, I. (1977): Zur Entwicklung von Können im Führen wissenschaftlicher Diskussionen: dargestellt am studienbegleitenden Deutschunterricht für Ausländer. Dissertation, Berlin.
- BEHRENS, U. (2010): Aspekte eines Kompetenzmodells zum Zuhören und Möglichkeiten ihrer Testung. In: Bernius, V. / Imhof, M. (Hrsg.): Zuhörkompetenz in Schule und Unterricht. Beiträge aus Wissenschaft und Schule. Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, Göttingen. S. 31-50.

- BERGER, N. (2000): Podiumsdiskussion als Vorbereitung auf die Erörterung. In: Praxis Deutsch, 160. S. 45-49.
- BERHOLD, H. (1979): Der Sprachgestaltungsprozess im Kommunikationsereignis Diskussion. Dissertation, PH Potsdam.
- BILDUNGSHAUS SCHULBUCHVERLAGE WESTERMANN (Hrsg.) (2011): Heimat und Welt. Weltatlas. Berlin / Brandenburg. Westermann Verlag, Braunschweig.
- BIRKENHAUER, J. (2000): Ethische Orientierung Werteorientierung. In: Geographie und Schule, 22 (124). S. 10-15.
- BIRNBACHER, D. / KROHN, D. (Hrsg.) (2002): Das Sokratische Gespräch. Reclam Verlag, Stuttgart.
- BITTNER, S. (2009): Unterrichtsgespräch und Diskussion. In: Arnold, K.-H. / Sandfuchs, U. / Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 223-226.
- BLATT, M. / KOHLBERG, L. (1975): *The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgement*. In: *Journal of Moral Education*, 4. S. 129-161.
- BÖHN, D. (1999): Werteerziehung. In: Böhn, D. (Hrsg.): Didaktik der Geographie Begriffe. Oldenbourg Verlag, München. S. 174-175.
- BÖHNISCH, M. (2007): Argumentative Fähigkeiten in Schülertexten. In: Becker-Mrotzek, M. / Bredel, U. / Günther, H. (Hrsg.): Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Reihe A. Gilles & Fraucke Verlag, Duisburg. S. 81-99.
- BOOTZ, P. (2001): Pro-und-Kontra-Diskussion als mündliche Abschlussprüfung für Realschüler - ein Erfahrungsbericht, In: Der Deutschunterricht, 3. S. 18-20.
- BONNETT, A. (2008): *How to argue. Essential skills for writing and speaking convincingly*. 2. Auflage. Pearson Education, Harlow.
- BORSDORF, A. (1999): Geographisch denken und wissenschaftlich arbeiten. Klett-Perthes Verlag, Gotha.
- BORTZ, J. / DÖRING, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Auflage. Springer Medizin Verlag, Heidelberg.
- BOSSE, D. (2009): Gymnasialunterricht aus lehr-lerntheoretischer Sicht. In: Bosse, D. (Hrsg.): Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit. 1. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 125-136.
- BOULTER, C. J. / GILBERT, J. K. (1995): *Argument and Science Education*. In: Costello, P. J. M. / Mitchell, S. (Hrsg.): *Competing and consensual voices: the theory and practice of argument*. WBC Print, Bridgend. S. 84-98.
- BRENNER, G. / BRENNER, K. (2011): Methoden für alle Fächer. Sekundarstufe I und II. 2. Auflage. Cornelsen Verlag, Berlin.
- BRINKER, K. (1996): Normen des Diskutierens und ihre Markierung in Fernsehdiskussionen – Ein gesprächsanalytischer Beitrag. In: Peyer, A. / Portmann, P. R. (Hrsg.): Norm, Moral, Didaktik - die Linguistik und ihre Schmuddelkinder. Max Niemeyer Verlag, Tübingen. S. 115-131.

- BROOKS, C. (2013): *Scaffolding* im Geographieunterricht. In: Rolfes, M. / Uhlenwinkel, A. (Hrsg.): *Essays zur Didaktik der Geographie*. Potsdamer Geographische Praxis 6. Universitätsverlag Potsdam, Potsdam. S. 49-54.
- BROOKS, C. / MORGAN, A. (2006): *Cases and Places*. *Geographical Association*, Sheffield.
- BROWELEIT, V. (1980): Die Diskussion als Lernziel des Deutschunterrichts. Didaktische Untersuchungen zum Diskussionsverhalten 13-15 Jähriger. Beltz Verlag, Weinheim.
- BROWN, L. A. / SANDERS, R. L. (1981): *Toward a development paradigm of migration, with particular reference to the Third World*. In: DeJong, G. F. / Gardner, R. W. (Hrsg.): *Migration decision making: Multi-disciplinary approaches to microlevel studies in developed and developing countries*. Pergamon Press, New York. S. 149-185.
- BRÜHWILER, H. (1994): Methoden der ganzheitlichen Jugend- und Erwachsenenbildung. 2. Auflage. Leske + Budrich Verlag, Opladen.
- BUCHER, H.-J. (2004): Das Netzwerk-Medium: Wie das Internet die Kommunikation verändert. In: *Geographie und Schule*, 147. S. 2-7.
- BUDKE, A. (Hrsg.) (2012a): *Diercke Kommunikation und Argumentation*. Westermann Verlag, Braunschweig.
- BUDKE, A. (2012b): Argumentationen im Geographieunterricht. In: *Geographie und ihre Didaktik / Journal of Geography Education*, 40 (1). S. 23-34.
- BUDKE, A. / UHLENWINKEL, A. (2012): Kommunikationskompetenzen trainieren. In: Haversath, J.-B. et al. (Hrsg.): *Geographiedidaktik. Themen, Theorie, Forschung*. Westermann Verlag. Braunschweig. S. 344-355.
- BUDKE, A. / UHLENWINKEL, A. (2011): Argumentieren im Geographieunterricht - Theoretische Grundlagen und unterrichtspraktische Umsetzung. In: Meyer, C. / Henry, R. / Stöber, G. (Hrsg.): *Geographische Bildung: Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis*. Westermann Verlag, Braunschweig. S. 114-129.
- BUDKE, A. / SCHIEFELE, U. / UHLENWINKEL, A. (2010): Entwicklung eines Argumentationskompetenzmodells für den Geographieunterricht. In: *Geographie und ihre Didaktik*, 3. S. 180-190.
- BUDKE, A. / WIENECKE, M. (2008): Wasserkonflikte an Euphrat und Tigris. Das GAP Projekt und der Ilisu-Staudamm im Südosten der Türkei. In: *Praxis Geographie*, 3. S. 37-43.
- BUTT, G. (2002): *Reflective Teaching of Geography 11-18. Continuum Studies in Reflective Practice and Theory*. Continuum, London.
- CANTZ, T. ET AL. (Hrsg.) (2008): Exemplarische Dilemmadiskussion. Max Planck Institut für molekulare Biomedizin, Münster. In: <http://www.zellux.net/m.php?sid=74&q=dilemmadiskussion> (Zugriff: 05.09.2013).
- CASTREE, N. (2009): *Place: Connections and boundaries in an interdependent world*. In: Clifford, N. J. et al. (Hrsg.): *Key concepts in geography*. SAGE publications, London. S. 153-172.
- CHANG, S. (1996): *The floating population: An informal process of urbanisation in China*. In: *International Journal of Population Geography*, 2. S. 197-214.

- CHEONG, C. M. / CHEUNG, W. S. (2008): *Online discussion and critical thinking skills: A case study in a Singapore secondary school*. In: *Australasian Journal of Educational Technology*, 24 (5). S. 556-573.
- CLARK, D. B. / SAMPSON, V. (2008): *Assessing dialogic argumentation in online environments to relate structure, grounds, and conceptional quality*. In: *Journal of Research in Science and Teaching*, 45 (3). S. 293-321.
- COBURN-STAEGE, U. (1977): *Lernen durch Rollenspiel. Theorie und Praxis für die Schule*. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main.
- COHN, R. C. (2001): *Das Thema*. In: Cohn, R. C. / Terfurth, C. (Hrsg.): *Lebendiges Lehren und Lernen: TZI macht Schule*. 4. Auflage. Klett Verlag, Stuttgart. S. 322-324.
- COHN, R. C. (1992): *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion: von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. 11. Auflage. Klett Verlag, Stuttgart.
- CURRIE, P (1990): *Argument and evaluation in organizational behaviour: Student writing in an introductory course*. In: Sarinee, A. (Hrsg.): *Language teaching methodology for the nineties. SAMEO Regional Language Center*, Singapur. S. 127-142.
- DANIELSON, C. (2009): *A framework for learning to teach*. In: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/summer09/vol66/num09/A-Framework-for-Learning-to-Teach.aspx> (Zugriff: 21.01.2013).
- DAPD (2012): *China erwägt Ende der Ein-Kind-Politik*. In: *Zeit-Online*. <http://www.zeit.de/politik/ausland/2012-10/china-ein-kind-politik-reform> (Zugriff: 25.04.2013).
- DAWSON, V. / VENVILLE, G. (2009): *High-school students' informal reasoning and argumentation about biotechnology: An indication of scientific literacy?*. In: *International Journal of Science Education*, 31 (11). S. 1421-1445.
- DEPPERMAN, A. (2004): *Gesprächskompetenz - Probleme, Herausforderungen eines möglichen Begriffs*. In: Becker-Mrotzek, M. / Brünner, G. (Hrsg.): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Verlag für Gesprächsforschung, Randolfzell. S. 15-29.
- DER SPIEGEL (Hrsg.) (2014): *Titelbilder und Heftarchive*. In: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/index.html> (Zugriff: 12.03.2014).
- DETJEN, J. (2004): *Politische Urteilsfähigkeit - eine domänenspezifische Kernkompetenz der politischen Bildung*. In: *Politische Bildung*, 37(3). S. 44-58.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (Hrsg.) (2012): *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss - mit Aufgabenbeispielen*. 7. Auflage. Berlin.
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG (2006): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International (DESI)*. Frankfurt am Main. In: <http://www.dipf.de/de/projekte/pdf/biqua/desi-zentrale-befunde> (Zugriff: 07.01.2013).
- DE VRIES, E. / LUND, K. / BAKER, M. (2002): *Computer mediated epistemic dialogue: explanation and argumentation as vehicles for understanding scientific notions*. In: *The Journal of the Learning Sciences*, 11 (1). S. 63-103.
- DEWEY, J. (1927): *The Public and its Problems*. Holt, New York.

- DICKIE, G. / KENT WILSON, W. (2007): Der intentionalistische Fehlschluss: Zu Beardsleys Verteidigung. In: Reicher, M. E. (Hrsg.): Fiktion, Wahrheit, Wirklichkeit. Philosophische Grundlagen der Literaturtheorie. KunstPhilosophie Band 8. mentis Verlag, Paderborn. S. 143-177.
- DIECKMANN, W. (1981): Politische Sprache, Politische Kommunikation. Vorträge – Aufsätze – Entwürfe. Carl Winter Universitätsverlag, Heidelberg.
- DIEFENBACH, H. (2008): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- DIERKES, F. (2002): Experimente im Erdkundeunterricht - Rückbesinnung auf eine naturwissenschaftliche Tradition. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Zweiten Staatsprüfung, Studienseminar Lehramt Sek II, Gelsenkirchen.
- DIGBY, B. (2008): *A Ballon Debate*. In: *Geographical Association* (Hrsg.): *Teaching A Level Geography*. Sheffield. In: http://www.geography.org.uk/download/GA_PRGTIPDigbyResourceSheet5.pdf (Zugriff: 19.11.2012).
- DILLON, J. (1994): *Using Discussions in Classroom*. Open University Press, Buckingham.
- DINKELAKER, J. / HERRLE, M. (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. 1. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- DODGSHON, R. A. (1998): *Society in time and space: a geographical perspective on change*. Cambridge University Press, Cambridge.
- DRAKEN, K. (2000): Eignet sich das Sokratische Gespräch für die Schule? Überlegungen aus Sicht des Philosophieunterrichts an der gymnasialen Oberstufe. In: Krohn, D. / Neißer, B. / Walter, N. (Hrsg.): Das Sokratische Gespräch im Unterricht. dipa Verlag, Frankfurt am Main. S. 68-89.
- DRIVER, R. / NEWTON, P. / OSBORNE, J. (2000): *Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms*. In: *Science Education*, 84. S. 287-312.
- DTS NACHRICHTENAGENTUR (2010): Rüttgers fordert mehr Bürgerbeteiligung bei Entscheidungsprozessen. In: <http://www.finanznachrichten.de/nachrichten-2010-11/18440966-ruettgers-fordert-mehr-buergerbeteiligung-bei-entscheidungsprozessen-003.htm> (Zugriff: 21.06.2013).
- DUBS, R. (2009): Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Franz Steiner Verlag, Stuttgart.
- DUECKER, E. (2005): Förderung von besonderer Begabung im Gymnasium - Evaluation eines Schulversuchs mit dem Drehtürmodell. GRIN Verlag, München.
- DÜRR, R. (2004): Moralerziehung - Erziehung zur Demokratie. In: Bovet, G. / Huwendiek, V. (Hrsg.): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. 4. Auflage. Cornelsen Verlag, Berlin. S. 444-458.
- DÜWELL, M. / HÜBENTHAL, C. / WERNER, M. H. (2006): Handbuch Ethik. Verlag J. B. Metzler, Stuttgart.

- DUSCHL, R. A. / OSBORNE, J. (2002): *Supporting and promoting argumentation in science education*. In: *Studies in Science Education*, 38 (1). S. 39-72.
- EDELMANN, W. (2000): Lernpsychologie. 6. Auflage. Beltz Verlag, Weinheim.
- EDELSTEIN, W. ET AL. (2007): Demokratische Handlungskompetenz. Begründungen, Konzeption und Lernarrangements. In: de Haan, G. / Edelstein, W. / Eikel, A. (Hrsg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln. Heft 2. Beltz Verlag, Weinheim.
- EHLICH, K. ET AL. (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandardfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bildungsreform Band 11. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin.
- EHLICH, K. / REHBEIN, J. (1986): Muster und Intuition. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- EHMKE, T. / BAUMERT, J. (2007): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb: Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA '06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Waxmann Verlag, Münster. S. 309-335.
- EIKEL, A. (2006): Demokratische Partizipation in der Schule. In: Edelstein, W. / Fauser, P. (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms: "Demokratie lernen & leben". Freie Universität, Berlin.
- ERDURAN, S. / SIMON, S. / OSBORNE, J. (2004): *TAPing into argumentation: Developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse*. In: *Science Education*, 88. S. 915-933.
- ERHARD, T. (1995): Metakognition im Unterricht: Optimierung des Problemlöseverhaltens durch selbstreflexive Prozesse. Europäische Hochschulschriften Reihe XI Pädagogik. Band 624. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- ERIKSSON, B. (2009): Bildungsstandards - Mündliche Kommunikation. In: Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler. S. 116-128.
- EUROPARAT. RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Langenscheidt Verlag, Straßburg.
- FABIAN, G. (1977): Diskutieren, debattieren. Ein Werkbuch der Gesprächsformen. 7. Auflage. J. Pfeiffer Verlag, München.
- FAHN, H. J. (1983): Erdgas aus der Arktis. In: Praxis Geographie, 11. S. 14-20.
- FALK, G. C. (2004): Internetgestützter Geographieunterricht. Potenziale und Grenzen. In: Geographie und Schule, 147. S. 8-15.
- FALLAHI, C. (2007): *Using debate in helping students discuss controversial issues*. In: *Journal of College Teaching & Learning*, 4 (10). S. 83-88.

- FAN, C. C. (2005): *Interprovincial migration, population redistribution, and regional development in China: 1990 and 2000 census comparisons*. In: *The Professional Geographer*, 57 (2). S. 295-311.
- FARRAR, M. T. (1988): *A sociolinguistic analysis of discussion*. In: Dillon, J. T. (Hrsg.): *Questioning and discussion: a multidisciplinary study*. Ablex Publishing Corporation, Norwood. S. 29-73.
- FAUSER, P. (2010): Demokratiepädagogik. In: Lange, D. (Hrsg.): *Konzeptionen Politischer Bildung*. Band 1. 2. Auflage. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler. S. 83-92.
- FELTEN, M. (2012): Schluss mit dem Bildungsgerede! eine Anstiftung zum pädagogischen Eigensinn. Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh.
- FICHTEN, W. (1993): *Unterricht aus Schülersicht*. Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main.
- FIEHLER, R. (1998): *Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation*. Westdeutscher Verlag, Opladen.
- FIEHLER, R. (1993): Grenzfälle des Argumentierens. 'Emotionalität statt Argumentation' oder 'emotionales Argumentieren'. In: Sandig, B. / Püschel, U. (Hrsg.): *Stilistik*. Band III: Argumentationsstile. Georg Olms Verlag, Hildesheim. S. 149-174.
- FILECCIA, M. (2007): Methoden. In: <http://www.goodschool.de/alt/methoden/> (Zugriff: 22.02.2014).
- FLAVELL, J. H. ET AL. (1975): *Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern*. Beltz Verlag, Weinheim.
- FRANK, F. (2012): Medienerziehung. In: Haversath, J.-B. (Hrsg.): *Geographiedidaktik. Theorie – Themen – Forschung*. Westermann Verlag, Braunschweig. S. 167-191.
- FREE TIBET CAMPAIGN (Hrsg.) (1996): *Bevölkerungskontrolle*. *Tibet Facts*, No. 6. London. In: http://www.igfm-muenchen.de/tibet/hist_recht/Fact%20Sheets/FactSheet%206.html (Zugriff: 15.03.2014).
- FRIED, A. (26.12.2013): Ein-Kind-Politik: Reform ohne Wirkung. In: *Arte Journal*. <http://www.arte.tv/de/ein-kind-politik-in-china-reform-ohne-wirkung/7747350,CmC=7747572.html> (Zugriff: 04.02.2014).
- FROMMER, H. (2009): *Grundzüge einer Didaktik des Erörterns*. Erörtern im Sprach- und Literaturunterricht der Sekundarstufe Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- FÜLDNER, E. (1982): Griechenland. Neuer EG- Partner. In: *Praxis Geographie*, 12. S. 18-22.
- FÜSSEL, H.-P. (2004): *Demokratie und Schule, Demokratie in der Schule*. Rechts- und schulpolitische Überlegungen. In: Edelstein, W. / Fauser, P. (Hrsg.): *Beträge zur Demokratiepädagogik*. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“. Freie Universität, Berlin.
- FUHRER, U. (2005): *Lehrbuch Erziehungspsychologie*. Verlag Hans Huber, Bern.
- GARLAND D. J. (1991): *Using controversial issues to encourage active participation and critical thinking in the classroom*. In: *Community / Junior College Quarterly of Research and Practice*, 15. S. 447-451.

- GEBHARD, U. (2003): Die Sinndimension im schulischen Lernen: Die Lesbarkeit der Welt - Grundsätzliche Überlegungen zum Lehren und Lernen im Anschluss von PISA. In: Moschner, B. / Kiper, H. / Kattmann, U. (Hrsg.): PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler. S. 206-240.
- GEDDIS, A. (1991): Improving *the quality of classroom discourse on controversial issues*. In: *Science Education*, 75. S. 169-183.
- GEOGRAPHICAL ASSOCIATION (2009): *A different view. A manifesto from the Geographical Association*. Kingsbury Press, Sheffield.
- GLASER, B. G. / STRAUSS, A. L. (1998): *Grounded Theory*. Strategien qualitativer Forschung. Hans Huber Verlag, Bern.
- GOUDIE, A. (2002): Physische Geographie. Eine Einführung. 4. Auflage. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg.
- GREEN, C. S. / KLUG, H. G. (1990): *Teaching critical thinking and writing through debates: An experimental evaluation*. In: *Teaching Sociology*, 18. S. 462-471.
- GRONKE, H. (1996): Die Grundlagen der Diskursethik und ihrer Anwendung im Sokratischen Gespräch. In: Krohn, D. / Neißer, B. / Walter, N. (Hrsg.): Diskurstheorie und Sokratisches Gespräch. dipa-Verlag, Frankfurt am Main. S. 17-38.
- GROSSCURTH, Ch. H. (2006): Lärmschutz oder Arbeitsplätze. Ein Rollenspiel für die Orientierungsstufe. Praxis Geographie, 2. S. 10-12.
- GRUBER, H. (1996): Streitgespräche. Westdeutscher Verlag, Opladen.
- GRÜMER, K. (1974): Beobachtung. Teubner Verlag, Stuttgart.
- GRÜMME, B. (2006): Nicht mehr als ein "Laberfach"? Argumentationsmethoden im Religionsunterricht. In: Grundler, E. / Vogt, R. (Hrsg.): Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien. Stauffenburg Verlag, Tübingen. S. 131-145.
- GRÜNWALDT, H. J. (1984): Mündliche Kommunikations-Übungen. Methodische Handreichungen für die Unterrichtspraxis. Diesterweg Verlag, Frankfurt am Main.
- GRUNDLER, E. (2009): Argumentieren lernen - die Bedeutung der Lexik. In: Krelle, M. / Spiegel, C. (Hrsg.): Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler. S. 82-97.
- GRUNDLER, E. (2006): Zur Rolle des Engagements in Schülerdiskussionen. In: Grundler, E. / Vogt, R. (Hrsg.): Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien. Stauffenburg Verlag, Tübingen. S. 77-95.
- GRUNDLER, E. / VOGT, R. (2009): Diskutieren und Debattieren: Argumentieren in der Schule. In: Becker-Mortzek, M. (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler. S. 487-511.
- GUDJONS, H. (2007): Frontalunterricht - neu entdeckt: Integration in offene Unterrichtsformen. 2. Auflage. Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- GUDJONS, H. (2006): Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle. Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.

- GUGEL, G. (2000): Methoden Manual 1: „Neues Lernen“. 1000 Praxisvorschläge für Schule und Lehramtsausbildung. 3. Auflage. Beltz Verlag, Weinheim.
- HABERMAS, J. (1983): Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- HABERMAS, J. (1973): Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- HÄGELE, M. (2007): Das geplante Biosphärengebiet Schwäbische Alb. In: Praxis Geographie, 9. S. 14-20.
- HAGE, K. (1985): Das Methoden-Repertoire von Lehrern. eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I. Leske + Budrich Verlag, Opladen.
- HAGEN, M. (2006): Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule. Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, Göttingen.
- HAIDT, J. (2001): *The emotional dog and its rational tail. A social intuitionist approach to moral judgement.* In: *Psychological Review*, 108 (4). S. 814-843.
- HAITAO, W. (2009): China wird alt, bevor es wohlhabend wird. In: *China Research Centre on Aging*, Peking. <http://www.goethe.de/ins/cn/lp/kul/mag/dis/dem/de4961565.htm> (Zugriff: 12.02.2014).
- HARD, G. (2003): Dimensionen geographischen Denkens. Aufsätze zur Theorie der Geographie. Band 2. V&R unipress, Göttingen.
- HARD, G. / BARTELS, D. (2003): Eine 'Raum'-Klärung für aufgeweckte Studenten. In: Hard, G. (Hrsg.): Dimensionen geographischen Denkens. Aufsätze zur Theorie der Geographie. Band 2. V & R Unipress GmbH, Osnabrück. S. 15-28.
- HARD, G. / WENZEL, H.-J. (1979): Wer denkt eigentlich schlecht von der Geographie? Neues zur Studienmotivation im Fach Geographie. In: Geographische Rundschau, 31 (6). S. 262-268.
- HARMELING, S. ET AL. (2007): China und der globale Klimawandel: die doppelte Herausforderung. *Germanwatch*, Bonn.
- HATTIE, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- HATTIE, J. (2012): *Visible learning for teachers. Maximising impact on learning.* Routledge, Abingdon.
- HATTIE, J. (2003): *Teachers make a difference. What is the research evidence?*. Auckland. In: http://www.acer.edu.au/documents/rc2003_hattie_teachersmakeadifference.pdf (Zugriff: 06.06.2013).
- HAUBRICH, H. (1978): Westermann Planspiel. Zur Theorie und zum Einsatz geographischer Planspiele. 2. Auflage. Westermann Verlag, Braunschweig.
- HECKMANN, G. (2002): Lenkungsaufgaben des sokratischen Gesprächsleiters. In: Birnbacher, D. / Krohn, D. (Hrsg.): Das Sokratische Gespräch. Reclam Verlag, Stuttgart. S. 73-91.
- HEFELE, P. / BADE, J. (2011): Die Stadt neu erfinden. Binnenmigration und Urbanisierung in der Volksrepublik China. In: KAS Auslandsinformationen, 9 / 10. S. 6-25.
- HEIER, M. (2000): Planspiel Standortentscheidung. Technologieparks als wirtschaftspolitisches Instrument. In: Praxis Geographie, 7. S. 48-50.

- HELMKE, A. (2010): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 3. Auflage. Kallmayer / Klett Friedrich Verlag, Seelze-Velber.
- HEMMER, I. / HEMMER, M. (2010): Interesse von Schülerinnen und Schülern an einzelnen Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts - ein Vergleich zweier empirischer Studien aus den Jahren 1995 und 2005. In: Hemmer, I. / Hemmer, M. (Hrsg.): Schülerinteresse an Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts. Ergebnisse der empirischen Forschung und der Konsequenzen für die Unterrichtspraxis. Geographiedidaktische Forschungen. Band 46. Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik e. V (Selbstverlag), Weingarten. S. 65-145.
- HEMMER, M. / HEMMER, I. (2009): Räumliche Orientierungskompetenz. Struktur, Relevanz und Implementierung eines zentralen Kompetenzbereichs geographischer Bildung. Praxis Geographie, 11. S. 4-9.
- HEMMER I. / HEMMER, M. (1997): Arbeitsweisen im Erdkundeunterricht - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zum Schülerinteresse und zur Einsatzhäufigkeit. In: Frank, F. / Kaminske, V. / Obermeier, G. (Hrsg.): Die Geographiedidaktik ist tot, es lebe die Geographiedidaktik. Festschrift zur Emiritierung von Josef Birkenhauer. Münchner Studien zur Didaktik der Geographie. Band 8. Selbstverlag des Lehrstuhl für die Didaktik der Geographie Universität München, München. S. 67-78.
- HENKEL, C. (2007): Garzweiler II. In: Praxis Geographie, 9. S. 32-36.
- HENNINGS, W. (1996): Hinsichten auf andere Kulturen. Samoa im Wechsel von der Mikro- zur Makroperspektive. In: Praxis Geographie, 4. S. 10.
- HERBIG, A. (1993): Argumentationsstile. Vorschläge für eine Stilistik des Argumentierens. In: Sandig, B. / Püschel, U. (Hrsg): Stilistik. Band III: Argumentationsstile. Georg Olms Verlag, Hildesheim. S. 45-75.
- HESS, D. (2005): *Discussion in social studies. Is it worth the trouble?*. In: *Trainers Times*, 9 (1). S. 2-5.
- HESS, D. / POSSELT, J. (2002): *How high school students experience and learn from the discussion of controversial public issues*. In: *Journal of Curriculum and Supervision*, 17 (4). S. 283-314.
- HIDI, S. (1990): *Interest and its contribution as a mental resource for learning*. In: *Review of Educational Research*, 60. S. 549-571.
- HIELSCHER, F. / KEMMANN, A. / WAGNER, T. (2010): Debattieren unterrichten. Kallmeyer / Klett Verlag, Seelze.
- HIMMELMANN, G. (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?. In: Edelstein, W. / Fauser, P.(Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms: "Demokratie lernen & leben". Freie Universität, Berlin.
- HIRLER, F. / LERCH, P. / SCHOLZ, S. (2012): Der Landkonflikt in Brasilien. Kampf um eine Agrarreform und deren gesellschaftspolitische Strukturbedingungen. Justus-Liebig-Universität, Gießen. In: <http://fss.plone.uni-giessen.de/fss/fbz/fb03/institute/institut-fur-politikwissenschaft/>

- Personen/birckenbach/lehre/lfp/dateien/Brasilien/file/Brasilien-Dossier.pdf (Zugriff: 01.10.2013).
- HÖSSLE, C. / BAYRHUBER, H. (2006): Sechs Schritte moralischer Urteilsfindung. Aktuelle Beispiele aus der Bioethikdebatte. In: Praxis der Naturwissenschaften, 55 (4). S. 1-6.
- HOFER, M. (2003): Argumentieren. In: Hermann, T. / Grabowski, J.(Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C, Serie 3, Band 1: Sprachproduktion. Hogrefe Verlag, Göttingen. S. 801-824.
- HOFFMANN, A. (2003): Vorlesen – Vortragen – Debattieren. Vorschläge und kleine Übungen für eine Trainingsspirale in der Sekundarstufe I. In: Der Deutschunterricht, 3. S. 9-17.
- HOLLOWAY, S. / RICE, S. / VALENTINE, G. (Hrsg.) (2003): *Key concepts in geography*. SAGE publications, London.
- HOPWOOD, N. (2006): *Pupils' conceptions of school geography: a classroom based investigation*. Dissertation, Linacre College.
- HOSENFELD, I. / HELMKE, A. / SCHRADER, F.-W. (2002) Diagnostische Kompetenz: Unterrichts- und lernrelevante Merkmale und deren Einschätzung durch Lehrkräfte in der Unterrichtsstudie SALVE. In: Prenzel, M. / Doll, J. (Hrsg.): Bildungsqualität von Schule. Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. Beltz Verlag, Weinheim. S. 65-82.
- HUFER, K.-P. (2001): Podiumsdiskussion. In: <http://www.sowi-online.de/methoden/lexikon/podiumsdiskussion-hufer.htm> (Zugriff: 04.04.2012).
- HUMAN DEVELOPMENT REPORT TEAM (Hrsg.) (2013): *Human Development Reports*. In: <http://www.hdr.undp.org/en/statistics/> (Zugriff: 08.08.2013).
- HUPKE, K.-D. (2000): Der Regenwald und seine Rettung. Zur Geistesgeschichte der Tropennatur in Schule und Gesellschaft. Duisburger Geographische Arbeiten. Band 22. Dortmunder Vertrieb für Bau- und Planungsliteratur, Dortmund.
- HYLLA, E. (1914): Die Lehrform der freien Diskussion. In: Die deutsche Schule, 10. S. 633-641.
- IMHOF, M. (2010): Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In: Bernius, V. / Imhof, M. (Hrsg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Schule. Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, Göttingen. S. 15-30.
- IMHOF, M. (2003): Zuhören. Psychologische Aspekte auditiver Verarbeitung. Band 4. Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, Göttingen.
- INDIAN NATIONAL SCIENCE ACADEMY, CHINESE ACADEMY OF SCIENCES, U.S. NATIONAL ACADEMY OF SCIENCES (Hrsg.) (2001): *Growing populations, changing landscapes: studies from India, China, and the United States*. The National Academy Press, Washington, DC.
- JACKSON, P. (2006): *Thinking geographically*. In: *Geography*, 91 (3). S. 199-204.

- JIMÉNEZ-ALEXANDRE, M. P. / BUGALLO RODRIGUEZ, A. / DUSCHL, R. (2000): "*Doing the lesson*" or "*doing science*": *Argument in high school genetics*. In: *Science Education*, 84 (6). S. 757-792.
- JOHNSON, D. W. / JOHNSON R.T. (1988): *Critical thinking through structured controversy*. In: *Educational Leadership*, 45. S. 58-64.
- JOMIER, A. (01.03.2006): Chinas ungleiche Gesundheitsversorgung. In: Arte (Hrsg.): Mit offenen Karten. <http://www.arte.tv/de/chinas-ungleiche-gesundheitsversorgung/392,CmC=1134588.html> (Zugriff: 04.03.2014).
- JONES, L. (1997): *Talking about everyday issues in the formal classroom setting: a framework for understanding the dynamics of interaction*. In: *Journal of Curriculum Studies*, 29 (5). S. 550-567.
- KAHLERT, J. (2006): Hören, Denken, Sprechen - Die Rolle der Akustik in der Schule. In: Bernius, V. et al. (Hrsg.): *Der Aufstand des Ohrs - die neue Lust am Hören*. Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, Göttingen. S. 319-335.
- KALKAVAN, Z. (2010): *Bergedorfer Methodentraining. Kooperative Lernmethoden*. Lesen. 1. Auflage. Persen Verlag, Buxtehude.
- KAMINSKE, V. (2004): Geowissenschaftliche Inhalte im Geographieunterricht. In: Schallhorn, E. (Hrsg.): *Erdkunde-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Cornelsen Verlag, Berlin. S. 93-99.
- KANDERS, M. / RÖSNER, E. / ROLFF, H.-G. (1997): *Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn.
- KARBACH, J. (1987): *Using Toulmin's model of argumentation*. In: *Journal of Teaching Writing*, 6. S. 81-91.
- KEIL, K. (1988): Kontroverses Denken. In: Mickel, W. / Zitzlaff, D. (Hrsg.): *Handbuch zur politischen Bildung*. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn. S. 56-60.
- KEMMANN, A. (2011): Entscheidungsfragen stellen - Debattieren probieren. In: *Deutschunterricht*, 3. S. 24-29.
- KEPPLER, A. (1995): *Tischgespräche. Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- KIENPOINTNER, M. (1996): *Vernünftig argumentieren. Regeln und Techniken der Diskussion*. Rowohlt Verlag, Reinbek.
- KIENPOINTNER, M. (1992): *Alltagslogik: Struktur und Funktionen von Argumentationsmustern*. Friedrich Frommann Verlag, Stuttgart.
- KING P. M. / KITCHENER K. S. (2002): *The reflective judgement model. Twenty years of research on epistemic cognition*. In: Hofer, B. K. / Pintrich, P. R. (Hrsg.): *Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Lawrence Erlbaum Publishers, New Jersey. S. 37-62.

- KING, P. M. / KITCHENER K. S. (1994): *Developing reflective judgement: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- KIRCHNER, F. (2004): Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe. In: <http://www.textlog.de/1603.html> (Zugriff: 17.10.2012).
- KLAPPACHER, O. (2011): Wert(e)voll unterrichten - Herausforderung *Value-and-Knowledge-Education*. In: GW-Unterricht, 124. S. 26-34.
- KLAPPACHER, O. (2008): Sinnvoll GW. Modell einer synergetischen Geografiedidaktik für die Sekundarstufe I in Österreich. In: Grazer Schriften der Geographie und Raumforschung, 44. S. 9-48.
- KLIEME, E. (2006): Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie. In: http://www.dipf.de/de/projekte/pdf/biqua/DESI_Ausgewählte_Ergebnisse.pdf (Zugriff: 19.09.2012).
- KLIPPERT, H. (2002): Planspiele. Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen. 4. Auflage. Beltz Verlag, Weinheim.
- KNÜTTER, H. (1992a): Die Demokratie in der DDR - Was war dort anders?. In: Informationen zur politischen Bildung, 165. S. 32-34.
- KNÜTTER, H. (1992b): Was ist Demokratie?. In: Informationen zur Politischen Bildung, 165. S. 1-2.
- KÖCK, H. (1997): Zum Bild des Geographieunterrichts in der Öffentlichkeit. Klett Verlag, Gotha.
- KÖCK, H. (1993): Raumbezogene Schlüsselqualifikationen. In: Geographie und Schule, 84. S. 14-22.
- KÖNIG, J. (2010): Lehrerprofessionalität: Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fächerübergreifender, pädagogischer Kompetenzen. In: http://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Koenig/Beitrag_Koenig_2010.pdf (Zugriff: 10.06.2013).
- KÖPPING, P. (2013): Gesetz zur Verbesserung der Bürgerbeteiligung an kommunalen Entscheidungsprozessen. In: <http://petra-koepping.spdsachsen.de/meine-politik/gesetzentw%C3%BCrfe> (Zugriff: 21.06.2013).
- KOHLBERG, L. (1976 in 1996): Moralstufen und Moralerwerb: Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz. In: Althof, W. / Noam, G. / Oser, F. (Hrsg.): Die Psychologie der Moralentwicklung. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main. S. 123-175.
- KOHN, M. (1969): *Class and conformity: A study in values*. Dorsey Press, Homewood.
- KOLLENROTT, A. I. ET AL. (2007): KOLIBRI Leseförderung in der Grundschule. Waxmann Verlag, Münster.
- KOPPERSCHMIDT, J. (2006): Argumentationsarbeit. Oder: Über die Arbeit mit der goldenen Kette. In: Grundler, E. / Vogt, R. (Hrsg.): Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien. Stauffenburg Verlag, Tübingen. S. 11-28.
- KOPPERSCHMIDT, J. (2005): Argumentationstheorie zur Einführung. 2. Auflage. Junius Verlag, Hamburg.

- KOTTHOFF, H. (2009): Gesprächsfähigkeiten: Erzählen, Argumentieren, Erklären. In: Krelle, M. / Spiegel, C. (Hrsg.): Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler. S. 41-63.
- KRACKE, B. (2014): Psychologie für die Gesellschaft. Schulische Inklusion – Herausforderungen und Chancen. In: Psychologische Rundschau, 65 (4). S. 237-240.
- KRAJEWSKI, C. (2004): *Gentrification* in Zentrumsnähe. Das Beispiel Spandauer Vorstadt in Berlin Mitte. In: Praxis Geographie, 9. S. 12-17.
- KRAMMER, R. (2008): Kompetenzen durch Politische Bildung. ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Kompetenzorientierte Politische Bildung. Informationen zur Politischen Bildung. Band 29. Studien-Verlag, Innsbruck. S. 5-14.
- KRAPP, A. (2010): Die Bedeutung von Interessen für die Lernmotivation und das schulische Lernen – eine Einführung. In: Hemmer, I. / Hemmer, M. (Hrsg.): Schülerinteresse an Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts. Ergebnisse der empirischen Forschung und der Konsequenzen für die Unterrichtspraxis. Geographiedidaktische Forschungen. Band 46. Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik e. V (Selbstverlag), Weingarten. S. 9-26.
- KRAPP, A. (1998): Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 45 (3). S. 185-201.
- KRELLE, M. (2010): Zuhördidaktik. Anmerkungen zur Förderung rezeptiver Fähigkeiten des mündlichen Sprachgebrauchs im Deutschunterricht. In: Bernius, V. / Imhof, M. (Hrsg.): Zuhörkompetenz in Schule und Unterricht. Beiträge aus Wissenschaft und Schule. Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, Göttingen. S. 51-68.
- KRELLE, M. / VOGT, R. / WILLENBERG, H. (2007): Argumentative Kompetenz im Mündlichen. In: Willenberg, H. (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler. S. 96-106.
- KRIMPHOVE, D. (2012): Logik. Einführung in das Denken. Haufe-Lexware Verlag, Freiburg.
- KRUSE, O. (2010a): Kritisches Denken im Zeichen Bolognas: Rhetorik und Realität. In: Eberhardt, U. (Hrsg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 45-82.
- KRUSE, O. (2010b): Kritisches Denken als Leitziel der Lehre. Auswege aus der Verschulungsmisere. In: die hochschule, 1. S. 77-86.
- KÜHN, T. / KOSCHEL, K.-V. (2011): Gruppendiskussionen. Ein Praxishandbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- KÜSPERT, P. / SCHNEIDER, W. (1999): Hören, lauschen, lernen – Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, Göttingen.
- KUHN, H.-W. (2004): Die Talkshow. In: Frech, S. / Kuhn, H.-W. / Massing, P. (Hrsg.): Methodentraining für den Politikunterricht. WOCHENSCHAU Verlag, Schwalbach. S. 117-144.
- KUHN, D. / CHANEY, R. / WEINSTOCK, M. (2000): *The development of epistemological understanding*. In: *Cognitive Development*, 15 (3). S. 309-328.

- KUHN, H.- W. / GLOE, M. (2004): Die Pro-Contra-Debatte. In: Frech, S. / Kuhn, H-W. / Mas-sing, P. (Hrsg.): Methodentraining für den Politikunterricht. WOCHENSCHAU Verlag, Schwalbach. S. 145-162.
- KULICK, S. (2013a): *Geographical Concept: Diversität*. In: Rolfes, M. / Uhlenwinkel, A. (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Westermann Verlag, Braunschweig. S. 217-223.
- KULICK, S. (2013b): Videobasierte Analyse von Diskussionen im Geographieunterricht. In: Riegel, U. / Macha, K. (Hrsg.): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. Waxmann Verlag, Münster. S. 167-182.
- KULICK, S. (2012): Die Argumentationskette und andere Diskussionshilfen. In: Budke, A. (Hrsg.): Diercke Kommunikation und Argumentation. Westermann Verlag, Braunschweig. S. 19-26.
- KULICK, S. (2010): *Talking our heads off – discussing discussions*. In: http://www.geography.org.uk/download/GA_Conf10Kulick.pdf (Zugriff: 04.10.2013).
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2012): Bildungsstandards im Fach Mathematik für die Allgemeine Hochschulreife. In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Mathe-Abi.pdf (Zugriff: 04.10.2013).
- KURTH-BUCHHOLZ, E. (2011): Schülermitbestimmung aus Sicht von Schülern und Lehrern. Eine vergleichende Untersuchung an Gymnasien in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen. In: Waxmann Verlag, Münster.
- LAITSCH, D. (2003): *Student literacy and classroom discussion of literature*. In: http://www.ascd.org/publications/researchbrief/v1n25/toc.aspx#rb_v1n25_study (Zugriff: 22.01.2013).
- LAMBERT, D. (2013): *Geographical concepts*. In: Rolfes, M. / Uhlenwinkel, A. (Hrsg.): Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Westermann Verlag, Braunschweig. S. 174-181.
- LAMBERT, D. / BALDERSTONE, D. (2000): *Learning to teach geography in the secondary school: a companion to school experience*. Routledge, London.
- LAMBERT, D. / MORGAN, J. (2010): *Teaching Geography 11-18. A conceptual approach*. Open University Press, Maidenhead.
- LAMNEK, S. (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. 2. Auflage. Beltz Verlag, Weinheim.
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND MEDIEN BERLIN-BRANDENBURG (Hrsg.) (2012): Geografie. Befragung der Fachkonferenzen zu den Rahmenlehrplänen in der Grundschule und der Sekundarstufe I in Berlin und Brandenburg. In: http://www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/Rahmenlehrplanprojekt/Befragungen/Auswertungsbericht_Geografie_GS_SekI.pdf (Zugriff: 20.03.2013).
- LANGHAMMER, R. (2006): "Ich bin dafür!" debattieren in den Klassen 9 und 10. In: Der Deutschunterricht, 5. S. 8-13.
- LARSON, B. E. / PARKER, W. C. (1996): *What is classroom discussion? A look at teacher's conceptions*. In: *Journal of Curriculum and Supervision*, 11 (2). S. 110-126.

- LATZ, W. (2000): Die Nutzung des Internets im Geographieunterricht. In: Praxis Geographie, 5. S. 4-11.
- LAWSON, A. E. (2003): *The nature and development of hypothetico-predictive argumentation with implication for science teachers*. In: *International Journal of Science Education*, 25 (11). S. 1387-1408.
- LEE, H.-S. ET AL. (2013): *Measuring students' scientific argumentation associated with uncertain current science*. In: <http://www.concord.org/sites/default/files/pdf/lee-narst-2013.pdf> (Zugriff: 24.05.2013).
- LEITÃO, S. (2000). *The Potential of Argument in Knowledge Building*. In: *Human Development*, 43. S. 332-360.
- LEMMERMANN, H. (1997): Lehrbuch der Rhetorik. Redetraining mit Übungen. mvg-Verlag, München.
- LESER, H. (Hrsg.) (2001): Diercke Wörterbuch Allgemeine Geographie. 12. Auflage. dtv, München.
- LESNIEWSKA, A. / BONECKI, M. (2010): Auch Polnische Schüler denken, forschen und gewinnen moralisch-demokratische Kompetenzen. Projekt-Bericht. In: *Ethics in Progress Quarterly*, 1 (1). <http://www.ethicsinprogress.org/?p=374> (Zugriff: 02.02.2012).
- LETHMATE, J. (2005): "Geomethoden" Kritische Anmerkungen zum fachdidaktischen Verständnis geographischer Arbeitsweisen. In: *Geoöko*, 26. S. 251-282.
- LIEFNER, I. / SCHÄTZL, L. (2012): Theorien der Wirtschaftsgeographie. 10. Auflage. Schöningh Verlag, Paderborn.
- LIND, G. (2009): Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung. 2. Auflage. Oldenbourg Verlag, München.
- LIND, G. (2006): Teilhabe an der Argumentationsgemeinschaft als Ziel der Bildung: Die Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion. In: Grundler, E. / Vogt, R. (Hrsg.): *Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien*. Stauffenburg Verlag, Tübingen. S. 167-177.
- LIND, G. (2002): Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung. 2. Auflage. Logos-Verlag, Berlin.
- LU, M. (2010): *Recent population trends in China*. In: *Geographische Rundschau. International Edition*, 6 (3). S. 24-29.
- LUDWIG, O. / MENZEL, W. (1976): Diskutieren als Gegenstand und Methode des Deutschunterrichts. In: *Praxis Deutsch*, 14. S. 13-22.
- LUEKEN, G.-L. (2006): Fördert Formale Logik argumentative Kompetenz? Über Sinn und Unsinn von Logik Kursen. In: Grundler, E. / Vogt, R. (Hrsg.): *Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien*. Stauffenburg Verlag, Tübingen. S. 97-105.
- LUEKEN, G.-L. (2000): *Formen der Argumentation*. Leipziger Universitätsverlag. Leipzig.
- LUMER, C. (1999): Normativ, deskriptiv, faktisch. In: Sandkühler, H. J. (Hrsg.): *Enzyklopädie Philosophie*. Band 1. Meiner Verlag, Hamburg. S. 957-961.
- LUMER, C. (1990): *Praktische Argumentationstheorie. Theoretische Grundlagen, praktische Begründung und Regeln wichtiger Argumentationsarten*. Vieweg Verlag, Braunschweig.

- LUPU, I. (2009): Moral, Lernumwelt und Religiosität. Die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit bei Studierenden in Rumänien in Abhängigkeit von Verantwortungsübernahme und Religiosität. Dissertation, Universität Konstanz.
- MAAS, U. (1973): Sprachliches Handeln II: Argumentation. In: Funkkolleg Sprache (Hrsg.): Eine Einführung in die moderne Linguistik. Band. 2. Fischer Verlag, Frankfurt am Main. S. 158-178.
- MANTHEY, R. (1990): Theorie und Praxis des Planspiels im Geographieunterricht dargestellt auf der Grundlage einer Analyse von Planspielen und gezielter Erprobung. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- MARTIN, F. (2012): *The geographies of difference*. In: *Geography*, 97 (3). S. 116-122.
- MARTIN, E. / WAWRINOWSKI, U. (2003): Beobachtungslehre: Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung. 4. Auflage. Beltz Verlag, Weinheim.
- MASON, L. (1996): *An analysis of children's construction of knowledge through their use of reasoning and arguing in classroom discussions*. In: *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 9 (4). S. 411-433.
- MASSEY, D. (2006): *The geographical mind*. In: Balderstone, D. (Hrsg.): *Secondary Geography Handbook*. Geographical Association, Sheffield. S. 46-51.
- MASSING, P. (2004): Planspiele und Entscheidungsspiele. In: Frech, S. / Kuhn, H.-W. / Massing, P. (Hrsg.): Methodentraining für den Politikunterricht. WOCHENSCHAU Verlag, Schwalbach. S. 163-194.
- MASSING, P. (1998): Die Pro-Contra-Debatte In: Massing, P. (Hrsg.): Handlungsorientierter Politikunterricht. Ausgewählte Methoden. WOCHENSCHAU Verlag, Schwalbach. S. 45-53.
- MAYER, H. (2007): Rhetorische Kompetenz. Grundlagen und Anwendung; mit Beispielen von Ahmedinedschad bis Juli Zeh. Schöningh Verlag, Paderborn.
- MAYRING, P. (2002): Qualitative Sozialforschung. 5. Auflage. Beltz Verlag, Weinheim.
- MAYRING, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 7. Auflage. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- MAYRING, P. / GLÄSER-ZIRKUDA, M. / ZIEGELBAUER, S. (2005): Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse - ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung. In: MedienPädagogik. <http://www.medienpaed.com/04-1/mayring04-1.pdf> (Zugriff: 10.06.2009).
- MC KENZIE, J. (1999): *Scaffolding for success*. In: *From Now on. The Educational Technology Journal*, 9 (4). <http://www.fno.org/dec99/scaffold.html> (Zugriff: 15.12.2012).
- MC PARTLAND, M. (2001): *Moral Dilemmas*. Geographical Association, Sheffield.
- MEISSNER, I. (1994): Argumentation in natürlicher Sprache. Eine empirische Untersuchung geschlechtstypischer Argumentationsformen. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- MENKE, B. (2009): Lexikonmacher auf Schultournee: "Für Lehrer ist Wikipedia ein rotes Tuch". In: Spiegel online. <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/lexikonmacher-auf-schultournee-fuer-lehrer-ist-wikipedia-ein-rotes-tuch-a-615029.html> (Zugriff: 30.01.2014).

- MENZEL, S. / BÖGEHOLZ, S. (2006): Vorstellungen und Argumentationsstrukturen von Schüler(inne)n der elften Jahrgangsstufe zur Biodiversität, deren Gefährdung und Erhaltung. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 12. S. 199-217.
- MERCER, N. ET AL. (2004): *Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science*. In: *British Educational Research Journal*, 30 (3). S. 359-377.
- METCALFE, J. / MISCHEL, W. (1999): *A hot / cool system analysis of delay of gratification: dynamics of will-power*. In: *Psychological review*, 106. S. 3-19.
- MEYER, H. (1987): Unterrichtsmethoden II: Praxisband. 4. Auflage. Cornelsen Verlag, Frankfurt am Main.
- MEYER, O. (2009): *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* im Geographieunterricht. Strategien und Prinzipien für erfolgreiches Unterrichten. In: *Praxis Geographie*, 5. S. 8-13.
- MEYER-ABICH, K. M. (1984): *Wege zum Frieden mit der Natur*. Carl Hanser Verlag, München.
- MEYER, C. / FELZMANN, D. (2011): Was zeichnet ein gelungenes ethisches Urteil aus? Ethische Urteilskompetenz im Geographieunterricht unter der Lupe?. In: Meyer, C. / Henry, R. / Stöber, G. (Hrsg.): *Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis*. Westermann Verlag, Braunschweig. S. 130-146.
- MICHALEK, R. (2006): Qualitative Forschung mit Kindern - Gruppendiskussionen als Erhebungsinstrument. In: Schultheis, K. / Strobel-Eiserle, G. / Fuhr, T. (Hrsg.): *Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung*. Kohlhammer Verlag, Stuttgart. S. 80-98.
- MICKEL, W. W. (1988): Kritikfähigkeit, Urteils- und Bewusstseinsbildung. In: Mickel, W. W. / Zitzlaff, D. (Hrsg.): *Handbuch zur politischen Bildung*. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.
- MILLER, M. (2006): *Dissens. Zur Theorie diskursiven und systemischen Lernens*. transcript-Verlag, Bielefeld.
- MINISTERIUM FÜR JUGEND, BILDUNG UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG (Hrsg.) (2011): *Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg. Geografie. 1 Auflage*. Hans Gieselmann Druck- und Medienhaus GmbH & Co KG, Bielefeld.
- MINISTERIUM FÜR JUGEND, BILDUNG UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG (Hrsg) (2008): *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7-10. Geografie. 1 Auflage*. Hans Gieselmann Druck- und Medienhaus GmbH & Co KG, Bielefeld.
- MITCHELL, S. (1996). *Improving the quality of argument in higher education interim report*. Middlesex University, School of Education, London.
- MITTELSTEIN SCHEID, N. / HÖSSLER, C. (2008): Wie Schüler unter Verwendung syllogistischer Elemente argumentieren. Eine empirische Studie zu Niveaus von Argumentation im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 14. S. 145-165.
- MOELLER, T. G. (1985): *Using classroom debates in teaching developmental psychology*. In: *Teaching of Psychology*, 12. S. 207-209.

- MORGAN, G. (2009): *GTIP Think Piece - Teaching about Diversity*. In: <http://www.geography.org.uk/gtip/thinkpieces/diversity/> (Zugriff: 05.07.2012).
- MÜLLER, F. (2004): *Selbstständigkeit fördern und fordern*. 3. Auflage. Beltz Verlag, Weinheim.
- MÜLLER, M. / HALDER, A. (1988): *Kleines philosophisches Wörterbuch*. Herder Verlag, Freiburg.
- MÜLLER, W. / HAUN, D. (1994): Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46 (1). S. 1-42.
- MÜLLER, W. / POLLACK, R. (2004) Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten?. In: Becker, R. / Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 311-352.
- MURPHY, P. ET AL. (2009): *Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis*. In: *Journal of Educational Psychology*, 101 (3). S. 740-764.
- NAESS, A. (1975): *Kommunikation und Argumentation. Eine Einführung in die angewandte Semantik*. Scriptor-Verlag, Kronberg.
- NELSON, L. (2002): Die Sokratische Methode. In: Birnbacher, D. / Krohn, D. (Hrsg.): *Das Sokratische Gespräch*. Reclam Verlag, Stuttgart. S. 21-72.
- NEWBY, P. (2010): *Research methods for education*. Pearson Education Limited, Harlow.
- NORMAN, M. / HARRISON, L. (2004): *Year 9 students' perceptions of school geography*. In: *Teaching Geography*, 29 (1). S. 11-15.
- NYSTRAND, M. ET AL. (1997): *Open dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Teachers College Press, New York.
- O'KEEFE, B. / BENOIT, P. (1982): *Children's arguments*. In: Wilard, A. / Cox, R. (Hrsg.): *Advances in argumentation theory and practice*. South Illinois Press, Urbana. S. 154-183.
- ONLINE-MAGAZIN DIGITAL LERNEN (2011): Wikipedia wird 10 Jahre alt - Immer mehr Schüler nutzen die Seite für Hausarbeiten und Referate. In: <http://www.digital-lernen.de/nachrichten/netzpolitik/einzelansicht/artikel/wikipedia-wird-10-jahre-alt-immer-mehr-schueler-nutzen-die-seite-fuer-hausarbeiten-und-referate.html> (Zugriff: 30.01.2014).
- O'REILLEY, J. (2012): *The critical thinking skills used in debate*. In: <http://www.igifted-school.org/post.cfm/the-critical-thinking-skills-used-in-debate> (Zugriff: 31.01.2013).
- OSBORNE, J. / ERDURAN, S. / SIMON, S. (2004): *Enhancing the quality of argument in school science*. In: *Journal of Research in Science Teaching*, 41 (10). S. 994-1020.
- OSSNER, J. (2006): *Sprachdidaktik Deutsch*. 2. Auflage. Schöningh Verlag, Paderborn.
- PABST-WEINSCHENK, M. (2006): Schlussfolgern ohne "äh" und "mh". Zur Erprobung didaktischer Modelle. In: Grundler, E. / Vogt, R. (Hrsg.): *Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien*. Stauffenburg Verlag, Tübingen. S. 179-196.
- PABST-WEINSCHENK, M. (1998): Mündlich argumentieren. Praktische Rhetorik für die Schule. In: Merger, A. (Hrsg.): *Rhetorik in der Schule*. Niemeyer Verlag, Tübingen. S. 106-133.

- PASSE, J. / EVANS R. W. (1996): *Discussion methods in an issue-centred curriculum*. In: Evans, R. W. / Saxe, D. W. (Hrsg.): *Handbook on teaching social issues*. National Council for the Social Studies, Washington DC. S. 81-88.
- PENG, X. (2011): *China's demographic history and future challenges*. In: *Science*, 333. S. 581-587.
- PETERS, J. (2004): Schriftliches Argumentieren - Aktualität - Bildungsstandards. Vorschläge zur Didaktik und Praxis des erörternden Schreibens. Didaktik in Forschung und Praxis. Band 18. Dr. Kovac Verlag, Hamburg.
- PETERSEN, W. H (2001): Kleines Methoden-Lexikon. 2. Auflage. Oldenbourg-Schulbuchverlag, München.
- PETKO, D. ET AL. (2003): Methodologische Überlegung zur videogestützten Forschung in der Mathematikdidaktik. Ansätze der TIMSS 1999 Video Studie und ihrer schweizerischen Erweiterung. In: Zentralblatt für Didaktik der Mathematik, 36 (6). S. 265-280.
- PEZ, P. (2010): Partizipation bitte!. Eine Bürgerversammlung zu Verkehrsberuhigungsmaßnahmen simulieren. In: *geographie heute*, 279. S. 16-17.
- PIAGET, J. (1968): Die Entwicklung des Denkens. Pädagogisches Lesebuch. Hirschgraben Verlag, Frankfurt am Main.
- PILZ-GRUENHOFF, J. (1979): Gesprächsführung im Unterricht. Die Klasse lernt diskutieren. Herder Verlag, Freiburg.
- POLZIUS, G. (1992): Didaktische Untersuchungen zur Führung der Unterrichtsdiskussion in der Abiturstufe (gymnasialer Oberstufe) unter besonderer Berücksichtigung der Jahrgangsstufe 11. Dissertation, Universität Potsdam.
- PONTECORVO, C. / GIRARDET, H. (1993): *Arguing and reasoning in understanding historical topics*. In: *Cognition and Instruction*, 11 (3 / 4). S. 365-395.
- POPP, S. (2001): Das sokratische Gespräch - Eine Methode der diskursiven Begriffsklärung. In: *sowi-online-Methodenlexikon*. http://www.sowi-online.de/methoden/lexikon/sokratisches_gespraech_popp.htm (Zugriff: 02.02.2009).
- POTTHOFF, U. ET AL. (1995): Gespräche mit Kindern. Gesprächssituationen - Methoden, Übungen, Kniffe, Ideen. Cornelsen Verlag, Berlin.
- PREIN, G. / KLUGE, S. / KELLE, U. (1994): Strategien zur Sicherung von Repräsentativität und Stichprobenvalidität bei kleinen Samples. 2. Auflage. Bremen. In: <http://www.sfb186.uni-bremen.de/download/paper18.pdf> (Zugriff: 14.03.2013).
- PÜTZ, R. / REUBER, P. (2001): Das Internet im Erdkundeunterricht. Potenziale, Einsatzfelder und Grundlagen eines internetgestützten Unterrichts. In: *geographie heute*, 195. S. 5-10.
- PUNTAMBEKAR, S. / HMELO-SILVER, C. E. / ERKENS, G. (2011): *Analyzing interactions in CSEL. Methods, approaches, issues*. Springer Verlag, New York.
- QUASTHOFF, U. (2009): Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmansweiler. S. 84-100.

- QUASTHOFF, U. (2003): Entwicklung mündlicher Fähigkeiten. In: Bredel, U. et al. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache – ein Handbuch. Schoeningh Verlag, Paderborn. S. 107-120.
- RAFIK-GALEA, S. / ZAINUDDIN, S. Z. / GALEA, P. V. (ohne Jahr): *Learning to think critically the Toulmin way*. In: <http://devisa-hb.se/thinkingconference/SubmittedSupplement/RafikGaleaS/Shortpaper.pdf> (Zugriff 17.10.2011).
- RAUSCH, E. (1987): Positionen und Erfahrungen zum Einsatz und zur effektiven Gestaltung von Unterrichtsdiskussionen. Dissertation, Universität Leipzig.
- REINHARDT, S. (2007): Werte-Bildung und Politische Bildung. In: Lange, D. / Himmelmann, G. (Hrsg.): Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung. 1. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 134-144.
- REINHARDT, S. (2004): Demokratie-Kompetenzen. In: Edelstein, W. / Fauser, P. (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms: "Demokratie lernen & leben". Freie Universität, Berlin.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (2012): Perspektiven und Visionen. In: Haversath, J.-B. et al. (Hrsg.): Geographiedidaktik. Themen, Theorie, Forschung. Westermann Verlag, Braunschweig. S. 64-68.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (1995) Der Dilemma-Diskurs. Ein Konzept zum Erkennen, Ertragen und Entwickeln von Werten im Geographieunterricht In: Geographie und Schule, 96. S. 17-27.
- ROBERTS, M. (2003): *Learning through enquiry. Making sense of geography in the key stage 3 classroom*. Geographical Association, Sheffield.
- ROBY, T. W. (1988): *Models of discussion*. In: Dillon, J. T. (Hrsg.): *Questioning and discussion: A multidisciplinary study*. Ablex Publishing Corporation, Norwood. S. 163-191.
- RODE-FLORIN, U. (2000): Kooperativ streiten: die Amerikanische Debatte. In: Praxis Deutsch, 160. S. 50-54.
- RÖSSNER, L. (1967): Gespräch, Debatte und Diskussionen im Unterricht der Grund- und Hauptschule. Diesterweg Verlag, Frankfurt am Main.
- ROGERS, C. R. (1972): Die nicht direktive Beratung. *Counselling and Psychotherapy*. Kindler Studienausgabe, München.
- SADLER, T. D. / ZEIDLER, D. L. (2005): *Patterns of informal reasoning in the context of socio-scientific decision-making*. In: *Journal of Research in Science Teaching*, 42 (1). S. 112-138.
- SÄCHSISCHES STAATSLINSTITUT FÜR BILDUNG UND SCHULENTWICKLUNG (Hrsg.) (2006): Methode 5 - Debatte. In: http://www.sn.schule/~sud/methodenkompodium/module/2/1_5.htm (Zugriff: 03.04.2012).
- SALEMA, M. H. (1997): *Ensinar e Aprender a Pensar*. Texto Editora, Lissabon.
- SALMON, M. H. / ZEITZ, C. M. (2000): Zur Analyse argumentativer Gespräche. In: Lueken, G.-L. (Hrsg.). Formen der Argumentation. Leipziger Universitätsverlag, Leipzig. S. 209-233.
- SCHIEFELE, U. / STREBLOW, L. (2006): Motivation aktivieren. In: Mandl, H. / Friedrich, H. F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Hogrefe Verlag, Göttingen. S. 232-247.
- SCHIMPL-NEIMANN, B. (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52 (4). S. 636-669.

- SCHLEICHER, Y. (2003): Von der Grünen zur Goldenen Revolution im Reisanbau. In: Praxis Geographie, 6. S. 32-35.
- SCHMIDT, W. / STOCK, E. (1979): Rede – Gespräch – Diskussion. 2. Auflage. VEB Bibliographisches Institut, Leipzig.
- SCHMIDTKE, V. (1992 / 1993): Mehr Einsatz wagen. In: Terrasse-Klett Magazin, 4. S. 3.
- SCHMIDT-WULFFEN, W. D. (2004): Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht: Kommunikation – Schülerorientierung – Nachhaltiges Lernen. In: geographische revue, 2. S. 7-26.
- SCHMIDT-WULFFEN, W. D. (1994): "Schlüsselprobleme" als Grundlage zukünftigen Geographieunterrichts. In: Praxis Geographie, 3. S. 13-15.
- SCHMIDT-WULFFEN, W.-D. (1982): Allgemeine Geographie. In: Jander, L. / Schramke, W. / Wenzel, H.-J. (Hrsg.): Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Metzler Verlag, Stuttgart. S. 15-21.
- SCHMOLL, L. (2011): Zum Umgang mit Fachsprache im Geographieunterricht. In: Praxis Geographie, 9. S. 56-57.
- SCHNELL, R. / HILL, P. / ESSER, E. (2011): Methoden der empirischen Sozialforschung. 9. Auflage. Oldenbourg Verlag, München.
- SCHÖNHUTH, M. (2011): Diversität. In: Kreff, F. / Knoll, E.-M. / Gingrich, A. (Hrsg.): Lexikon der Globalisierung. transcript-Verlag, Bielefeld. S. 52-55.
- SCHOENKE, E. (1991): Didaktik sprachlichen Handelns. Überlegungen zum Sprachunterricht in der Sekundarstufe I. Niemeyer Verlag, Tübingen.
- SCHOLZ, O. R. (2000): Was heißt es Argumentationen zu verstehen? - Zur konstitutiven Rolle von Präsumptionen. In: Lueken, G.-L. (Hrsg.): Formen der Argumentation. Leipziger Universitätsverlag, Leipzig. S. 161-176.
- SCHOTT, F. / GHANBARI, S. A. (2008): Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodell und kompetenzorientierter Unterricht. Zur Theorie und Praxis überprüfbarer Bildungsstandards. Waxmann Verlag, Münster.
- SCHRAMKE, W. (1999): Erdkunde als politische Bildung - Orientierungshilfe bei der Suche nach der "Moral des eigenen Lebens". In: Schmidt-Wulffen, W. D. / Schramke, W. (Hrsg.): Zukunftsorientierter Erdkundeunterricht. Trittsteine für Unterricht und Ausbildung. Klett-Perthes Verlag, Gotha. S. 67-96.
- SCHRAND, H. (1978): Geographie in Gemeinschaftskunde und Gesellschaftslehre. Geographiedidaktische Forschungen. Band 3. Reimer Verlag, Braunschweig.
- SCHREIER, M. (2010): Fallauswahl. In: Mey, G. / Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. 1. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 238-251.
- SCHULTZ, H.-D. (2012): Disziplingeschichte des Schulfaches Geographie. In: Haversath, J.-B. et al. (Hrsg.): Geographiedidaktik. Themen, Theorie, Forschung. Westermann Verlag, Braunschweig. S. 70-89.
- SCHULTZE, A. (1970): Allgemeine Geographie statt Länderkunde. In: Geographische Rundschau, 1. S. 1-10.

- SCHULZ, B. (2011): Basis- und Fachkonzepte im Geographieunterricht. unveröffentlichte Modulararbeit, Universität Potsdam.
- SEEL, N. M. (2003): Psychologie des Lernens: Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. Ernst Reinhardt Verlag, München.
- SEIDEL, T. / DALEHEFTE, I. M. / MEYER, L. (2003): Aufzeichnen von Physikunterricht. In: Seidel, T. et al. (Hrsg.): Technischer Bericht zur Videostudie "Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht. ipn-materialien, Kiel. S. 47-76.
- SELMAN, R. L. (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- SELTING, M. ET AL. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: Linguistische Berichte, 173. S. 93-122.
- SENATSWERWALTUNG FÜR JUGEND, BILDUNG UND SPORT BERLIN (Hrsg.) (2006a): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7-10. Geografie. 1 Auflage. Oktoberdruck AG, Berlin.
- SENATSWERWALTUNG FÜR JUGEND, BILDUNG UND SPORT BERLIN (Hrsg.) (2006b): Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Geografie. 1 Auflage. Oktoberdruck AG, Berlin.
- SENATSWERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT BERLIN (Hrsg.) (2005): Präsentationsprüfung im mittleren Schulabschluss: " Prüfung in besonderer Form". Handreichung. Berlin. In: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/schulabschluesse/praesentationspruefung_msa_handreichung.pdf?start&ts=1159267815&file=praesentationspruefung_msa_handreichung.pdf (Zugriff: 03.06.2013).
- SENATSWERWALTUNG FÜR JUGEND, BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.) (2012): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7-10. Ethik. 1. Auflage. Druckerei Hermann Schlesener AG, Berlin.
- SENATSWERWALTUNG FÜR JUSTIZ UND VERBRAUCHERSCHUTZ (17.12.2008): Endgültiges Aus für den Flughafen Tempelhof - 29/08. In: <http://www.berlin.de/sen/justiz/gerichte/ovg/presse/archiv/20081217.1305.117014.html> (Zugriff: 22.05.2013).
- SENATSWERWALTUNG FÜR JUSTIZ UND VERBRAUCHERSCHUTZ (29.08.2008): Zur luftverkehrsrechtlichen Situation der Berliner Flughäfen Tegel und Tempelhof - 21/2008. In: <http://www.berlin.de/sen/justiz/gerichte/ovg/presse/archiv/20080829.1250.108059.html> (Zugriff: 21.05.2013).
- SENDKER, J.-P. (23.07.2008): Alt und arm statt jung und reich. In: stern.de. <http://www.stern.de/politik/ausland/gigant-china-alt-und-arm-statt-jung-und-reich-632044.html> (Zugriff: 12.02.2014).
- SERWENE, P. (2009): Behauptungen begründen, Argumente verteidigen, in Wortgefechten bestehen. unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Potsdam.
- SIEGLER, R. / DELOACHE, J. / EISENBERG, N. (2011): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. 3. Auflage. Spektrum Verlag, Heidelberg.
- SIMON, S. ET AL. (2008): *Puppets promoting engagement and talk in science*. In: *International Journal of Science Education*, 30 (9). S. 1229-1248.

- SKOUMIOS, M. (2009): *The effect of sociocognitive conflict on students' dialogic argumentation about floating and sinking*. In: *International Journal of Environmental & Science Education*, 4 (4). S. 381-399.
- SMITH, M. K. (2009): *Why peer discussion improves student performance on in-class concept questions*. In: *Science*, 323. S. 122-124.
- SPAETH, W. (2011): Geographieunterricht und Schülerinteresse. Die Behandlung der VR China in der Sekundarstufe I und II baden-württembergischer Schulen – eine empirische Studie. Dissertation, Universität Freiburg.
- SPEARE, A. (1971): *A cost-benefit model of rural to urban migration in Taiwan*. In: *Population Studies*, 25. S. 117-130.
- SPIEGEL, C. (2009) Zuhören im Gespräch. In: Krelle, M. / Spiegel, C. (Hrsg.): Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler. S. 189-203.
- SPIEGEL, C. (2006a): Argumentieren lernen im Unterricht – ein funktional-didaktischer Ansatz. In: Grundler, E. / Vogt, R. (Hrsg.): Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien. Stauffenburg Verlag, Tübingen. S. 63-76.
- SPIEGEL, C. (2006b): Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution. Verlag für Gesprächsforschung, Radolfzell.
- SPIEGEL, C. (2004): Diskussionen im Klassenzimmer - wie im Fernsehen?. In: Gutenberg, N. (Hrsg.): Sprechwissenschaft und Schule. Sprecherziehung – Lehramtsausbildung – Unterricht. Ernst Reinhardt Verlag, München. S. 62-77.
- SPIEGEL, C. (2003): "zum Beispiel es gibt ja Leute..." – das Beispiel in der Argumentation Jugendlicher. In: Deppermann, A. / Hartung, M. (Hrsg.): Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien. Stauffenburg Verlag, Tübingen. S. 111-129.
- SPIEGEL, C. (1999): Argumentation von Jugendlichen im Deutschunterricht. Zwei Argumentationsformen. In: http://www.uni-koblenz.de/~dieckmann/zfal/zfalarchiv/zfal30_2.pdf (Zugriff: 11.10.2011).
- SPIEGEL, C. (1995): Streit. Eine linguistische Untersuchung verbaler Interaktionen in alltäglichen Zusammenhängen. Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- SPIEGEL-ONLINE (Hrsg.) (25.02.2014): Smog in China: Behörden rufen Warnstufe Orange für 400 Millionen Menschen aus. In: <http://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/smog-in-china-alarmstufe-orange-fuer-400-millionen-menschen-a-955444.html> (Zugriff: 12.03.2014).
- SPINNER, K. H. (2000): "Davon haben Sie doch gar keine Ahnung". Alltagsnahe Argumentationsübungen. In: *Praxis Deutsch*, 160. S. 54-56.
- SPRANZ-FOGASY, T. (2006): Alles Argumentieren, oder was? Zur Konstitution von Argumentation in Gesprächen. In: Deppermann, A. / Hartung, M. (Hrsg.): Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien. 2. Auflage. Stauffenburg Verlag, Tübingen. S. 27-39.

- STADELBAUER, J. (1984): Gezügelte Bevölkerungszunahme und bleibende Ernährungsprobleme. In: Geographische Rundschau, 36 (11). S. 565-572.
- STATISTA (Hrsg.) (2014): *Under-five child mortality rate in industrialized countries, 1970-2010*. In: <http://www.statista.com/statistics/235043/child-mortality-rate-in-industrialized-countries/> (Zugriff: 20.03.2014).
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.) (2014): Europa in Zahlen. Wiesbaden. In: <https://www.destatis.de/Europa/DE/Startseite.html> (Zugriff: 08.03.2014).
- STEIN, N. L. / ALBRO, E. R. (2001): *The origins and nature of arguments: Studies in conflict understanding, emotion, and negotiation*. In: *Discourse Processes*, 32. S. 113-132.
- STERN, E. (2003): Wissen ist der Schlüssel zum Können. In: *Psychologie Heute*, 7. S. 30-35.
- SUKOPP, T. (2010): Interdisziplinarität und Transdisziplinarität. Definitionen und Konzepte. In: Jungert, M. et al. (Hrsg.): *Interdisziplinarität. Theorie, Praxis, Probleme*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt. S. 13-30.
- TAYLOR, L. (2011a): Basiskonzepte im Geographieunterricht. Schlüssel, um die Welt besser zu verstehen und den Unterricht besser zu planen. In: *Praxis Geographie*, 7 / 8. S. 8-14.
- TAYLOR, L. (2011b): *The negotiation of diversity*. In: *Teaching Geography*, 36 (2). S. 49-51.
- TAYLOR, L. (2008): *Key concepts and medium term planning*. In: *Teaching Geography*, 33. S. 50-54.
- THOMSON, A. (2009): *Critical reasoning. A practical introduction*. 3. Auflage. Routledge, New York.
- THRIFT, N. (2009): *Space: The fundamental stuff of geography*. In: Clifford, N. J. et al. (Hrsg.): *Key concepts in geography*. SAGE publications, London. S. 85-96.
- TIEFENSEE, W. (2005): Bürgerbeteiligung: Zwischen sozialem Eigensinn und amtlicher Verfahrensrationalität. In: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-2865C886-48030841/bst/3_L_Buergerbeteiligung.pdf (Zugriff: 21.06.2013).
- TÖPFER, H. / KIPPENBERG, U. (1981): Erweiterung des Flughafens Köln / Bonn. In: *Praxis Geographie*, 11. S. 180-185.
- TORNEY-PURTA, J. ET AL. (2001): *Citizenship and Education in the Twenty-Eight Century: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen. International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, Amsterdam.
- TOULMIN, S. (1996): *Der Gebrauch von Argumenten*. 2. Auflage. Beltz Verlag, Weinheim.
- TOULMIN, S. (1958): *The uses of argument*. Cambridge University Press, Cambridge.
- TRINKMANN, B. (1984): Didaktische Untersuchungen zur Unterrichtsdiskussion unter dem Aspekt der Führung durch den Lehrer. Dissertation, PH Leipzig.
- TRÖGER, S. (2002): Werte-"Vermittlung" im Zeichen globaler Vergesellschaftung. In: *geographie heute*, S. 34-37.
- UHLENWINKEL, A. (2013a): Geographisches Denken in der kartographischen Repräsentation der Wirklichkeit. In: *GW-Unterricht*, 129. S. 18-28.
- UHLENWINKEL, A. (2013b): Geographisch denken mithilfe geographischer Konzepte. In: *Praxis Geographie*, 2. S. 4-7.

- UHLENWINKEL, A. (2013c): *Geographical Concepts* als Strukturierungshilfe für den Geographieunterricht. Ein international erfolgreicher Weg zur Erlangung fachlicher Identität und gesellschaftlicher Relevanz. In: *Geographie und ihre Didaktik*, 1. S. 18-43.
- UHLENWINKEL, A. (2013d): *Geographical Concept: Place*. In: Rolfes, M. / Uhlenwinkel, A. (Hrsg.): *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*. Westermann Verlag, Braunschweig. S. 182-188.
- UHLENWINKEL, A. (2013e): *Geographical concept: Space*. In: Rolfes, M. / Uhlenwinkel, A. (Hrsg.): *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*. Westermann Verlag, Braunschweig. S. 189-195.
- UHLENWINKEL, A. (2013f): *Geographical concept: Maßstab*. In: Rolfes, M. / Uhlenwinkel, A. (Hrsg.): *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*. Westermann Verlag, Braunschweig. S. 196-202.
- UHLENWINKEL, A. (2013g): *Geographical concept: Vernetzung*. In: Rolfes, M. / Uhlenwinkel, A. (Hrsg.): *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*. Westermann Verlag, Braunschweig. S. 210-217.
- UHLENWINKEL, A. (2012): Binnendifferenzierung. In: Haversath, J.-B. et al. (Hrsg.): *Geographiedidaktik. Themen, Theorie, Forschung*. Westermann Verlag, Braunschweig. S. 330-340.
- UHLENWINKEL, A. (2007): Konzepte erkennen lernen. In: *Praxis Geographie*, 7 / 8. S. 12-15.
- UHLENWINKEL, A. (2001): Armut ist weiblich - Ist Armut weiblich?. In: *Praxis Geographie*, 12. S. 20-24.
- UNBEKANNT (ohne Jahr): Der Genetische Fehlschluss und seine Varianten. In: http://www.uni-leipzig.de/~politik/pdfs/genet_fehlschluss/pdf. (Zugriff: 17.10.2012).
- UNGERER, L. (1988): Entdeckendes / Forschendes Lernen. In: Mickel, W. / Zitzlaff, D. (Hrsg.): *Handbuch zur politischen Bildung*. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn. S. 216-219.
- VAN EEMEREN, F. H. ET AL. (1987): *Handbook of argumentation theory. A critical survey of classical backgrounds and modern studies*. ICG Printing, Dordrecht.
- VAN EEMEREN, F. H. / GROOTENDORST, R. (2004): *A systematic theory of argumentation. The pragma-dialectical approach*. Cambridge University Press, Cambridge.
- VANKAN, L. / ROHWER, G. / SCHULER, S. (2007): *Diercke Methoden. Denken lernen mit Geographie*. Westermann Verlag, Braunschweig.
- VAN MENTS, M. (1992) : Diskussion(en) - aktiv. Ein Leitfaden für den effektiven Einsatz von Diskussionen in Unterricht, Ausbildung, Fort- und Weiterbildung. Ehrenwirth Verlag, München.
- VAN MENTS, M. (1991): Rollenspiel: effektiv. Ein Leitfaden für Lehrer, Erzieher, Ausbilder und Gruppenleiter. 2. Auflage. Ehrenwirth Verlag, München.
- VAUGHN, L. (2008): *The power of critical thinking*. Oxford University Press, New York.
- VINÇON, I. (1993): Videoaufzeichnungen als methodische Grundlage zur Förderung der mündlichen Argumentationsfähigkeit in der Sekundarstufe. In: Ulrich, W. / Buck, P. (Hrsg.): *Video in Forschung und Lehre*. Deutscher Studienverlag, Weinheim. S. 86-100 (veränderte Seitenzahlen im Online-Artikel). http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/vincon_videoaufzeichnungen/vincon_videoaufzeichnung.pdf (Zugriff: 20.09.2012).

- VÖLKEL, B. (2008): Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht. 2. Auflage. WOCHENSCHAU Verlag, Schwalbach.
- VÖLZING, P. L. (1982): Kinder argumentieren. Die Ontogenese argumentativer Fähigkeiten. Schöningh Verlag, Paderborn.
- VOGLER, R. (2010): Japan wird gemacht - Bildanalyse im GW-Schulbuch. In: GW-Unterricht, 117. S. 52-66.
- VOGT, R. (2009): Gesprächskompetenz – Vorschlag eines gesprächsanalytisch fundierten Konzepts. In: Krelle, M. / Spiegel, C. (Hrsg.): Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler. S. 13-35.
- VOGT, R. (2007): Transkriptgestütztes Beurteilen argumentierender Schüler. In: Willenberg, H. (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der Basis des DESI-Projekts. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler. S. 115-123.
- VOGT, R. (2006): Argumentieren multimodal. Performanzlinguistische Perspektiven. In: Grunler, E. / Vogt, R. (Hrsg.): Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien. Stauffenburg Verlag, Tübingen. S. 41-42.
- VOGT, R. (2002): Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik. Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- VOGT, R. (1998): "...ich wollt jetzt mal aufhören." Über die Schwierigkeit, im Unterricht eine Diskussion zum Abschluss zu bringen. In: Der Deutschunterricht, 1. S. 14-25.
- VON AUFSCHNAITER, C. ET AL. (2008): *Arguing to learn and learning to argue: Case studies of how students' argumentation relates to their scientific knowledge*. In: *Journal of Research in Science Teaching*, 45 (1). S. 101-131.
- VON DER LIPPE, P. (2011): Wie groß muss eine Stichprobe sein, damit sie repräsentativ ist? Wie viele Einheiten müssen befragt werden? Was heißt "Repräsentativität"? In: <http://www.von-der-lippe.org/dokumente/Wieviele.pdf> (Zugriff: 14.03.2013).
- VYGOTSKY, L. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, Harvard.
- WAACK, S. (2013): Hattie-Studie. Lernen sichtbar machen. In: http://visible-learning.org/de/glossar-hattie-begriffe/#7_Unterrichtsgespraech_Classroom_discussion (Zugriff: 16.09.2013).
- WADE, R. (1994): *Teacher education students' views on classroom discussions for fostering critical reflection*. In: *Teaching and Teacher Education*, 10. S. 231-242.
- WAGNER-WILLI, M. (2001): Videoanalysen des Schulalltags. Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale. In: Bohnsack, R. / Nentwig-Gesemann, I. / Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Leske + Budrich Verlag, Opladen. S. 121-140.
- WALD, F. (2013a): *Geographical concept: Wahrnehmung und Repräsentation*. In: Rolfes, M. / Uhlenwinkel, A. (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Westermann Verlag, Braunschweig. S. 224-229.
- WALD, F. (2013b): Zur Arbeit mit den Lernmodulen. In: Praxis Geographie, 2. S. 8-13.

- WALD, F (2012): Handreichung zum Fortbildungsthema '*Geographical Concepts* - Ein Mittel gegen den Stundenabbau im Fach Geographie?. Landesinstitut für Lehramtsausbildung, Potsdam.
- WALDIS, M. (2010): Methode. In: Reusser, K. / Pauli, C. / Waldis, M. (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht. Waxmann Verlag, Münster. S. 33-56.
- WALTER, O. / TASKINEN, P. (2007): Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Ein Vergleich mit ausgewählten OECD-Staaten. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA '06: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Waxmann Verlag, Münster. S. 337-366.
- WALTON, D. N. (2006): *Fundamentals of critical argumentation*. Cambridge University Press, New York.
- WALTON, D. N. (1996): *Argumentation schemes for presumptive reasoning*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- WARDENGA, U. (2002): Alte und Neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. In: *geographie heute*, 200 (23). S. 8-11.
- WATZLAWICK, P. / BEAVIN, J. H. / JACKSON, D. D. (1969): *Menschliche Kommunikation*. Huber Verlag, Bern.
- WEEDEN, P. (2006): *Pupils' perceptions of geography. A literature review*. University of Birmingham. In: <http://www.media.kenanaonline.com/files/0038/38837/perceptionsofgeography2006.pdf> (Zugriff: 04.01.2013).
- WEICHHARDT, P. (2001): Humangeographische Forschungsansätze. In: Sitte, W. / Wohlschlägl, H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des Geographie und Wirtschaftskunde"-Unterrichts. Universität Wien, Institut für Geographie und Regionalforschung, Wien. S. 182-198.
- WEIDENMANN, B. (1975): *Diskussionstraining. Überzeugen statt überreden. Argumentieren statt attackieren*. Rowohlt Tachenbuch Verlag, Reinbek.
- WEINERT, F. E. (2001): *Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz Verlag, Weinheim.
- WEINGARTEN, R. / PANSEGRAU, P. (1993): Argumentationsstile im Unterricht. In: Sandig, B. / Püschel, U. (Hrsg.): *Stilistik. Band III: Argumentationsstile*. Georg Olms Verlag, Hildesheim. S. 127-146.
- WEISBACH, C.-R. (2006): Vier Arten des Zuhörens. In: Bernius, V. et al. (Hrsg.): *Der Aufstand des Ohrs - die neue Lust am Hören*. Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, Göttingen. S. 243-260.
- WEISSENO, G. (2005): Standards für die politische Bildung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 12. S. 32-38.
- WEISSENO, G. (1989): *Lernertypen und Lernerdidaktiken im Politikunterricht. Ergebnisse einer fachdidaktisch motivierten Unterrichtsforschung*. Haag+Herchen Verlag, Frankfurt am Main.
- WENZEL, B (1995): *Gespräche über Geschichte, Bedingungen und Strukturen fruchtbarer Kommunikation im Unterricht*. Schäuble Verlag, Rheinfelden.
- WERNER, C. (2008): *Soft Skills* für den Unterricht. In: <http://www.zeit.de/online/2008/08/soft-skills-schule> (Zugriff: 18.01.2012).

- WERNER, M. H. (2006): Moral. In: Wils, J.-P. / Hübenthal, C. (Hrsg.): Lexikon der Ethik. Schöningh Verlag, Paderborn. S. 239-248.
- WIEDENMANN, M. (2000): Probleme beim Hörverstehen und Folgen für den Schriftspracherwerb. Sprachförderung mit allen Sinnen. In: Huber, L. / Odersky, E. (Hrsg.): Zuhören – Lernen – Verstehen. Westermann Verlag, Braunschweig. S. 137-148.
- WIENECKE, M. (2013): *Geographical concept*: Wandel. In: Rolfes, M. / Uhlenwinkel, A. (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Westermann Verlag, Braunschweig. S. 203-209.
- WIGGER, L. (1995): Zur Theorie des Pädagogischen Argumentierens. Habilitation, Universität Bielefeld.
- WIKIMEDIA FOUNDATION INC. (Hrsg.) (30.01.2014): Volksrepublik China. In: http://de.wikipedia.org/wiki/Volksrepublik_China (Zugriff: 30.01.2014).
- WIKIMEDIA FOUNDATION INC. (Hrsg.) (29.01.2014): Kritik an Wikipedia. In: http://de.wikipedia.org/wiki/Kritik_an_Wikipedia (Zugriff: 30.01.2014).
- WIKTORIN, D. / RINK, C. (2002): Online-Datenbanken im Geographieunterricht. In: Praxis Geographie, 6. S. 14-17.
- WILD, E. ET AL. (2012): Die Rolle familialer Unterstützung beim Erwerb von Argumentationskompetenz in der Sekundarstufe I. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1. S. 101-112.
- WILHOLT, T. (2007): Logik und Argumentation. Universität Bielefeld. In: <http://www.uni-bielefeld.de/personen/wilholt/lehre/Logik.pdf> (Zugriff: 09.10.2012).
- WILKINSON, S. / BARLOW, A. (2010): *Turning up critical thinking in discussion boards*. In: *elearningpapers*. <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media23708.pdf> (Zugriff: 31.01.2013).
- WINNERLING, S. (2005): Das Lehrer-Schüler-Verhältnis in pädagogischen Konzeptionen. Dissertation, FernUniversität Hagen.
- WOHLRAPP, H. (2008): Der Begriff des Arguments. Über die Beziehungen zwischen Wissen, Forschen, Glauben, Subjektivität und Vernunft. Verlag Königshausen & Neumann GmbH, Würzburg.
- WOLF, I. (2011): Amerikanische Debatte. In: http://www.carlsen.de/sites/default/files/sonstiges/1104_Metamodell_Debatte.pdf (Zugriff: 19.11.2012).
- WOLFENBERGER, B. / HOFER, K. / KYBURZ-GRABER, R. (2006): Schülerinnen und Schüler debattieren über Biotechnologien – Eine Fallanalyse von Klassengesprächen über ein Thema im Schnittbereich von Naturwissenschaften und Gesellschaft. In: Rieß, W. / Apel, H. (Hrsg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Aktuelle Forschungsfelder und -ansätze. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 33-49.
- WOOD, P. / HYMER, B. / MICHEL, D. (2007): *Dilemma-based learning in the humanities. Integrating social, emotional and thinking skills*. Chris Kingston Publishing, London.
- WORLDBANK GROUP (Hrsg.) (2013): *World Data Bank*. In: <http://databank.worldbank.org/data/views/reports/tableview.aspx> (Zugriff: 08.08.2013).

- WUTTKE, E. (2005): Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb. Zum Einfluss von Kommunikation auf den Prozess der Wissensgenerierung. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- YAN, Y. (2002): *Planning birth: Changes in Fertility Culture in a Chinese Village*. In: *Etudes rurales*, 161 / 162 (1). S. 129-152.
- YIN, R. K. (2003): *Case Study Research. Design and Methods*. 3. Auflage. SAGE Publications, London.
- ZEC, P. (2002): Orientierung im Raum. Eine Untersuchung zur Gestaltung von Orientierungs- und Leitsystemen. *red dot edition*, Essen.
- ZIERER, K. (2010): Können Kinder Moral lernen?: Eine Evaluationsstudie zur Moralerziehung in der Grundschule. 2. Auflage. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- ZOHAR, A. / NEMET, F. (2002): *Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in Human Genetics*. In: *Journal of Research in Science Teaching*, 39 (1). S. 35-62.

Anhang

Verwendete Transkriptionskonventionen nach GAT (Selting et al. 1998)

Sequenzielle Struktur / Verlaufsstruktur:

[]	Überlappungen und Simultansprechen
[]	
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Beiträge oder Einheiten

Pausen

(.), (-), (--), (---)	Mikropause, kurze, mittlere, längere Pausen von ca. 0.25 - 0.75 Sek.; bis ca. 1 Sek.
(2.0)	geschätzte Pause, bei mehr als ca. 1 Sek. Dauer
(2.85)	gemessene Pause (Angabe mit zwei Stellen hinter dem Punkt)

Sonstige segmentale Konventionen

und=äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
:, ::, :::	Dehnung, Längung, je nach Dauer
äh, öh, etc.	Verzögerungssignale, sog. „gefüllte Pausen“

Lachen

so(h)o	Lachpartikel beim Reden
haha hehe hihi	silbisches Lachen
((lacht))	Beschreibung des Lachens

Rezeptionssignale

hm, ja, nein, nee	einsilbige Signale
hm=hm, ja=a,	zweisilbige Signale
nei=ein, nee=e	

Akzentuierung

akZENT	Primär- bzw. Hauptakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent

Tonhöhenbewegung am Einheitenende

?	hoch steigend
,	mittel steigend
-	gleich bleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

Sonstige Konventionen

((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse
<<hustend>>	sprachbegleitende para- und außersprachliche Hand-

	<<erstaunt> >	lungen und Ereignisse mit Reichweite
	()	interpretierende Kommentare mit Reichweite
	(solche)	unverständliche Passage je nach Länge
	al(s)o	vermuteter Wortlaut
	(solche/welche)	vermuteter Laut oder Silbe
	((...))	mögliche Alternativen
		Auslassung im Transkript
Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen		
	<<f> >	forte, laut
	<<ff> >	fortissimo, sehr laut
	<<p> >	piano, leise
	<<pp> >	pianissimo, sehr leise
	<<all> >	allegro, schnell
	<<len> >	lento, langsam
Ein- und Ausatmen		
	.h, .hh, .hhh	Einatmen, je nach Dauer
	h, hh, hhh	Ausatmen, je nach Dauer

Beobachtungsbogen für Hospitationen im Praxissemester zum Thema „Argumentationen im Geographieunterricht“

Name:

Schulform:

Schulort:

Datum ¹	Klasse (mit a/b/)	Stundenthema	Argumentation ² (ja/nein)	Rezeption ³	Produktion		Argumentationsthema ⁴	Didak. Ort ⁵ (E, ER, S, LK, HA)	Bemerkung ⁶	Auswertung		Lehrer (</> 40, m/w)
					münd- lich ⁷	schrift- lich				inhalt- lich	metho- disch	

¹. Doppelstunden bitte als zwei getrennte Stunden a 45 Minuten notieren

². Die ersten vier Tabellenfenster bitte immer ausfüllen

³. bezieht sich auf den Schülern schriftlich vorgelegte Argumentationen

⁴. Formulierung der konkreten These, Diskussionsfrage oder schriftlichen Aufgabe

⁵. Didaktischer Ort: Einstieg = E, Erarbeitung = ER, Sicherung = S, Leistungskontrolle = LK, Hausaufgabe = HA

⁶. Diskussion geschieht geplant oder spontan, Schüler argumentieren aus eigener Sicht oder mit vorgegebenen Rollen, ungefähre Diskussionsdauer, eigene Bemerkung

⁷. Diskussionsdefinition: Zeitfaktor (min. 5 Minuten), Akteure (min. 2 Schüler, Redezeit des Lehrers beträgt maximal 50%), These zu geographischen Thema vorhanden, Diskutanten bringen mehrere Argumente für / gegen die These ein

Name:

Kriterien zur Gestaltung der Diskussion am (Datum):

Diskussionsführung

lehrerzentriert	trifft eher zu	trifft beides zu	trifft eher zu	schülerzentriert

Diskussionsergebnis

Entscheidung	trifft eher zu	keins davon	trifft eher zu	Kompromiss

Problembetrachtung

zwei-dimensional	trifft eher zu	trifft beides zu	trifft eher zu	multi-dimensional

Gruppenpositionierung

starr	trifft eher zu	trifft beides zu	trifft eher zu	beweglich

Argumentationsformulierung

einfach	trifft eher zu	bezugnehmend	trifft eher zu	komplex

Gesprächsverhalten

unkooperativ	trifft eher zu	trifft beides zu	trifft eher zu	kooperativ

Gesprächsstil

unsachlich	trifft eher zu	trifft beides zu	trifft eher zu	sachlich

Eigene Beobachtungskategorie:

Kategoriedefinitionen

Unterscheidung: eigene Beobachtungskategorie

Unterscheidung: Diskussionsführung

lehrerzentriert	schülerzentriert
<ul style="list-style-type: none"> • Lehrer bestimmt über inhaltliche Struktur und Diskussionsorganisation • Lehrer plant und leitet Diskussionsverlauf • Lehrer legt Umfang und Tiefe der Schülervorbereitungen fest • Lehrer gibt nötige Aufgaben und Material • Lehrer löst Diskussion aus und steuert durch Fragen, Problemstellungen, Vertiefung, Korrektur, Bekräftigung, Präzisierung • Lehrer wertet Diskussion aus, gibt Teilzusammenfassung, bestimmt über Art und Umfang der Fixierung, kontrolliert, bewertet 	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler organisieren die Diskussion selbstständig • Lehrer ist gleichberechtigter Diskussionspartner • alle Schüler können Leitung übernehmen • Klasse entscheidet gemeinsam über Einsatz der Methode, plant und erarbeitet die Anforderungen an die Vorbereitung • Schüler bereiten sich eigenverantwortlich nach eigenem Ermessen vor • Diskussionsleiter wird gemeinsam bestimmt • Lehrer führt Diskussion indirekt mit nur sporadischen Lehrereingriffen • Diskussionstätigkeit verläuft mit verwobenen Beiträgen • Diskussionsleiter fasst erreichte Ergebnisse zusammen, jeder fixiert Ergebnisse eigenständig, Selbst- und Partnerkontrolle • gemeinsame Diskussionsbewertung

Unterscheidung: Problembetrachtung

zweidimensional	multidimensional
<ul style="list-style-type: none"> • geschlossene Diskussionsfrage nach dem Prinzip: entweder-oder • reine Pro-Contra Betrachtung des Problems aus nur zwei möglichen Sichtweisen • z. B.: Soll man Tropenholz boykottieren? 	<ul style="list-style-type: none"> • offene Diskussionsfrage • multiperspektivische Sachverhaltserklärung, -ergründung • Betrachtung des Problems aus mehreren alternativen und differenzierten Sichtweisen • z. B.: Wie kann der Wasserkonflikt im Nahen Osten gelöst werden?

Unterscheidung: Gruppenpositionierung

starr	beweglich
<ul style="list-style-type: none"> • Schüler lassen sich nicht von Ausgangsposition abbringen • Schüler zeigen sich uneinsichtig gegenüber Argumentwiderlegungen durch Opposition 	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler legen sich nicht auf Positionierung fest • Schüler zeigen sich Argumenten gegenüber einsichtig • Schüler nehmen Impulse anderer Beiträge auf

Unterscheidung: Argumentationsformulierung

einfach	bezugnehmend	komplex
<ul style="list-style-type: none"> • Behauptung: einen Standpunkt einbringen • Behauptung + Begründung: Stützen, Absichern, Erläutern 	<ul style="list-style-type: none"> • Behauptung + Begründung + Erweiterung: zusätzliche implizite oder explizite Bezugnahme auf Beiträge von Vorgängern durch Zustimmung, Widersprechen 	<ul style="list-style-type: none"> • Behauptung + Begründung + Erweiterung + Vertiefung: Ausdifferenzierung der Stützung oder Widerlegung durch Explizieren, Verallgemeinern, Belegen, Ergänzen

Unterscheidung: Gesprächsverhalten

kooperativ	unkooperativ
<ul style="list-style-type: none"> • gegenseitiges Ausreden, Zuhören, etc. • Eingehen auf Gesprächsbeiträge an- 	<ul style="list-style-type: none"> • gegenseitiges Ins-Wort-Fallen, • gleichzeitiges Reden, kaum gegenseitiger Bezug der Beiträge

derer <ul style="list-style-type: none"> • durch Ergänzen, Explizieren oder Widersprechen • bewegliche Gruppenpositionierung • alternative und differenzierte Positionierungen sind zulässig 	<ul style="list-style-type: none"> • meist kurze Redebeiträge wegen gefährdetem Rederecht • gereizte, aggressive Gesprächsatmosphäre
---	--

Unterscheidung: Gesprächsstil

sachlich	unsachlich
<ul style="list-style-type: none"> • rationale Argumentationsketten und Sachverhaltsdarstellungen • minimale Verwendung bewertungshaltiger Begriffe • ruhige Gesprächsatmosphäre ohne starke Emotion oder Aggression 	<ul style="list-style-type: none"> • häufige Nutzung negativer bewertungshaltiger Begriffe, die sich auf Eigenschaften und Verhaltensweisen des Gesprächspartners beziehen • wenige Sachverhaltsdarstellungen • viele Vorwürfe, Rechtfertigungen, Angriffe, Verteidigungen • lautes Sprechen, starke Akzentuierungen, ausgeprägte Intonationskurven

Mögliche Fragen für eine methodische Auswertung bzw. Metakommunikation:

1. Hast du dich als Diskussionsteilnehmer bzw. Beobachter in der Diskussionsrunde in deiner Rolle wohlgefühlt?
2. Wurde die Diskussion sachlich geführt?
3. Wurden die Diskussionsregeln eingehalten?
4. Wurden aus deiner Sicht die Argumente und Gegenargumente begründet vorgetragen?
5. Wurde deine Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit während der Diskussion geschult?
6. War der Anteil der Redebeiträge angemessen verteilt?
7. Ist aus deiner Sicht der Interessenkonflikt in der Diskussion erschöpfend angesprochen worden?
8. Hältst du die Diskussion für ein effektives Verfahren, um den Interessenkonflikt zu thematisieren?
9. Hat die Diskussion deine bisherige Meinung zum Thema verändert?

Literatur:

- HENKEL, C. (2007): *Garzweiler II* In: Praxis Geographie, 9. S. 32-36.
- PILZ-GRUENHOFF, J. (1979): Gesprächsführung im Unterricht. Die Klasse lernt diskutieren. Herder Verlag, Freiburg.
- POLZIUS, G. (1992): Didaktische Untersuchungen zur Führung der Unterrichtsdiskussion in der Abiturstufe (gymnasialen Oberstufe) unter besonderer Berücksichtigung der Jahrgangsstufe 11. Dissertation, Universität Potsdam.
- SPIEGEL, C. (2006): Argumentieren lernen im Unterricht – ein funktional-didaktischer Ansatz. In: Grundler, Elke / Vogt Rüdiger (Hrsg.): Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien. Stauffenburg Verlag, Tübingen. S. 63-76.
- (2004): Diskussionen im Klassenzimmer – wie im Fernsehen? In: Norbert Gutenberg (Hrsg.). Sprechwissenschaft und Schule. Sprecherziehung – Lehramtsausbildung – Unterricht. Ernst Reinhardt Verlag, München. S. 62-77.
- (1999): Argumentation von Jugendlichen im Deutschunterricht. Zwei Argumentationsformen. In: http://www.uni-koblenz.de/~diekmann/zfal/zfalarchiv/zfal30_2.pdf (Zugriff: 11.10.2011).
- (1995): Streit. Eine linguistische Untersuchung verbaler Interaktionen in alltäglichen Zusammenhängen. Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- VOGT, R. (2002): Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik. Max Niemeyer Verlag, Tübingen.

Den Lehrkräften zur Verfügung gestellte Themenliste für mögliche Diskussionen im Geographieunterricht aus Fachliteratur und Fachzeitschriften

Klassenstufe	Thema (orientiert an RLP von Berlin und Brandenburg)	Literatur
Klasse 5/6	Nachhaltige Entwicklung	
	Ausbau des Frankfurter Flughafens	Grosscurth, C. H. (2006): Lärmschutz oder Arbeitsplätze? Ein Rollenspiel für die Orientierungsstufe. In: Praxis Geographie, 02. S. 10-12.
	Die spanische Provinz Soria – Ein Weltzentrum für nachhaltige Entwicklung?	Uhlenwinkel, A. (2007): Konzepte erkennen lernen. In: Praxis Geographie, 7 / 8. S. 12-15.
Klasse 7/8	Europa, Asien, Afrika, Nord- und Südamerika	
	Zerstörung des Tropischen Regenwaldes	Deutsche Gesellschaft für Geographie (Hrsg.) (2007): Boycott von Tropenholz – ja oder nein?. Ein Rollenspiel. In: Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss, 4. Auflage. S. 77-79.
	Plantagenwirtschaft (in Südamerika)	Klippert, H.(2002): Planspiele. Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen. Beltz, Weinheim und Basel. S. 172-183.
	Asien: Grüne und Goldene Revolution im Reisanbau	Schleicher, Y. (2003): Von der Grünen zur Goldenen Revolution im Reisanbau. Pro-und-Contra-Diskussionen im Geographieunterricht. In: Praxis Geographie, 6. S. 32-35.
	Die Bedeutung des Bergwaldes für Boden, Klima und Menschen	Reuschenbach, M. (2007): Bergwald ist Schutzwald. Die Bedeutung des Bergwaldes auf Postern und in einem Rollenspiel verdeutlichen. In: geographie heute, 251. S. 8-16.
Klasse 9/10	Nord- und Südamerika, Asien, Australien und Ozeanien / Polargebiete, Deutschland in Europa, Globale Zukunftsszenarien, Entwicklungsländer	

	Braunkohletagebau in Deutschland	Henkel, C. (2007): Garzweiler II. In: Praxis Geographie, 9. S. 32-36.
	Wasserkonflikte im Nahen Osten	Budke, A. /Wienecke, M. (2008): Wasserkonflikte an Euphrat und Tigris. Das GAP-Projekt und der Ilisu-Staudamm im Südosten der Türkei. In: Praxis Geographie, 3. S. 37-43.
	Armut in Entwicklungsländern	Uhlenwinkel, A. (2001): Armut ist weiblich – ist Armut weiblich? In: Praxis Geographie, 12. S. 20-24.
	Seefahrt und Fischerei unter „Billigflaggen“	Budke, A. (2006): „Billigflaggen“ – ein internationales Problem. In: Praxis Geographie, 9. S. 24-27.
SEK II	Siedlungsentwicklung, Raumordnung, Raumstrukturen Europas, Entwicklungsländer, Weltwirtschaftsregionen, Ressourcenknappheit	
	Standortfaktoren bei der Planung eines Technologieparks	Heier, M. (2000): Planspiel Standortentscheidung. Technologieparks als wirtschaftspolitisches Instrument. In: Praxis Geographie, 7. S. 48-50.
	Planung eines Biosphärenreservats auf dem Gelände eines ehemaligen Truppenübungsplatzes	Hägele, M. (2007): Das geplante Biosphärengebiet Schwäbische Alb. In: Praxis Geographie, 9. S. 14-20.
	Verarbeitung von landwirtschaftlichen Produkten zu Kraftstoffen	Sprave, H. (2007): Klimaschutz vs. Ernährungssicherung. Ein Rollenspiel zur aktuellen Diskussion. In: Praxis Geographie, 10. S. 30-35. oder (Klasse 10) Herzig, R. (2006): Pro-Kontra-Diskussion „Heizen mit Weizen“. In: Geographie aktuell, 2. S. 29-34.

Gesprächsleitfaden für Interviews mit Lehrkräften zur Auswertung der Diskussion

Allgemeine Fragen zur Nutzung von Diskussionen:

- Wie häufig nutzen sie Diskussionen als Unterrichtsmethode?
- Wann nutzen sie Diskussionen als Unterrichtsmethode? (Thema, Alter, Intellekt)

Fragen zur beobachteten Diskussion:

- Wo ist die Diskussion in der gesamten Unterrichtseinheit angeordnet? (Einführung, Erarbeitung, Sicherung oder Kontrolle des Themenkomplexes)
- Wieso haben sie sich bei diesem Thema für die Methode der Unterrichtsdiskussion entschieden?
- Welche Ziele, Ergebnisse haben sie mit der Diskussion angestrebt?
- Welche Ziele wurden erreicht?
- Wie sind sie mit dem Ergebnis der Diskussion zufrieden?
- Wie sind sie mit dem Verlauf der Diskussion zufrieden?
- Was hätte in einzelnen Diskussionsphasen anders laufen können / müssen?

Fragen zur Kommunikationskompetenz der Schüler:

- Wie bewerten sie die kommunikativen Kompetenzen der Schüler bezogen auf die Diskussion?
- Wo gibt es Defizite?
- Was können die Schüler bereits gut?
- Wie bewerten sie die Argumentationsfähigkeit der Schüler?

Fragen zur Perspektivenvielfalt:

- Sind alle der von ihnen gedachten Perspektiven zum Thema zum Ausdruck gekommen?
- Was hätte ergänzt werden können / müssen?

Fragen zu Metakommunikation:

- Hatten sie genügend Zeit für die Auswertung?
- Meinen sie in der Auswertung genügend auf Methodik und Metakommunikation eingegangen zu sein?
- Worauf hätten sie noch mehr eingehen können / müssen?

Fragen zur Fachbegriffsnutzung:

- Wie bewerten sie die Nutzung von Fachbegriffen durch die Schüler?

Fragen zum Diskussionsleiter:

- Wie bewerten sie die Bewältigung der Aufgaben des Diskussionsleiters?

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Dissertation ohne fremde Hilfe angefertigt und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Teile, die wörtlich oder sinngemäß einer Veröffentlichung entstammen, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde noch nicht veröffentlicht oder einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.